EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Pablo Rivera-Vargas
Raquel Miño-Puigcercós
Ezequiel Passeron
(Coords.)

Educar con sentido transformador en la universidad



Octaedro IDP/ICE

COLECCIÓN
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Normas presentación originales:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/Normas_presenta.pdf

Revisores:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs//Revisores_Octaedro.pdf

Criterios de calidad:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/criterios.pdf

Pablo Rivera-Vargas
Raquel Miño-Puigcercós
Ezequiel Passeron
(Coords.)

Educar con sentido transformador en la universidad

OCTAEDRO - IDP/ICE, UB

Colección Educación universitaria

Título: *Educar con sentido transformador en la universidad*

Primera edición: febrero de 2022

© De esta edición:
Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Desenvolupament Professional (IDP/ICE)
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75
ice@ub.edu

ISBN: 978-84-19023-67-4

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

SUMARIO

Prólogo . . . 7
— Linda Castañeda

Presentación: Educar con sentido transformador en la universidad . 13
— Pablo Rivera-Vargas, Ezequiel Passeron, Raquel Miño-Puigcercós

I. Favorecer la transformación educativa desde la universidad

1. De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia . . . 25
— Henry Giroux, Pablo Rivera-Vargas, Pablo Neut-Aguayo

2. Universidad y emancipación en tiempos de pandemia . . . 35
— Marina Garcés Mascareñas, Gustavo Herrera Urízar

3. Experiencias en la pandemia. Algunas reflexiones desde la universidad latinoamericana . . . 45
— Inés Dussel

4. Los sentidos del aprender de los jóvenes universitarios: entre el acomodo, la reapropiación y la resistencia . . . 55
— Fernando Hernández-Hernández, Juana M. Sancho Gil

5. Universidades que cuidan (y descuidan). La pandemia, una oportunidad de ser y estar en la academia . . . 67
— Carla Fardella, Cristina Alonso Cano

6. Conversar para entrelazar en la universidad . . . 79
— Anna Forés Miravalles

II. Construyendo un sistema educativo transformador

7. Personalización del aprendizaje escolar y reforma curricular: hacia un nuevo modelo educativo . . . 91
— César Coll, Antonio Membrive, Raquel Miño-Puigcercós

8. La coeducación como propuesta de transformación social y equidad de género . . . 99
— Macarena Trujillo Cristoffanini, Marina Subirats Martori

9. ¿Hacia dónde va la educación en los países nórdicos? Retos para impulsar la equidad, el conocimiento y el bienestar . . . 111
— Ola Erstad, Kristiina Kumpulainen,Raquel Miño-Puigcercós

10. Reformas de nueva gestión pública en el sector educativo: el caso de las políticas de autonomía escolar con rendición de cuentas . . . 123
— Lluís Parcerisa, Antoni Verger

III. Tecnologías educativas para la justicia social

11. ¿Por qué no todo es (ni debe ser) digital? Interrogantes para pensar sobre digitalización, datificación e inteligencia artificial en educación . . . 137
— Neil Selwyn, Pablo Rivera-Vargas, Ezequiel Passerón, Raquel Miño-Puigcercós

12. Claves para reconfigurar las prácticas universitarias en pandemia: escuchar a sus protagonistas y analizar las experiencias . . . 149
— Silvina Casablancas, Joan-Antón Sánchez i Valero

13. La complejidad como enfoque para la alfabetización de datos en la Educación Superior: hacia culturas de datos justas . . . 161
— Juliana Raffaghelli, Bonnie Stewart

14. Datificación en Educación Superior. La necesidad de un abordaje reflexivo e integral . . . 175
— Cristóbal Cobo, Ezequiel Passeron, Raquel Miño-Puigcercós, Pablo Rivera-Vargas

Epílogo. Voces para la transformación educativa: hacia una universidad comprometida con la justicia y la equidad social . . . 187
— Raquel Miño-Puigcercós, Ezequiel Passeron, Pablo Rivera-Vargas

Autoría . . . 195

PRÓLOGO

— **Linda Castañeda**
Universidad de Murcia

La preocupación por la educación es una constante en nuestras sociedades. La definición de las cuestiones sociales y con ellas de lo importante en educación se ha configurado en las urgencias del mundo. Hemos pensado en la educación para la polis, para la revolución industrial, para la guerra, para tiempos de paz, para la era posindustrial, para la revolución digital, para la pandemia… y siempre remarcamos en los discursos que adoptamos la importancia de «responder» adecuadamente «al reto» contextual que se nos plantea, a la urgencia que nos conmueve.

Parece que lo que no es urgente no se admite como vector director de nuestros esfuerzos. Hay que responder al desafío de… la guerra, la globalización, la Unión Europea, el calentamiento global, la sostenibilidad, los metaversos, etc., aquí y ahora, y pareciera, al menos por lo que dice nuestra historia, que el tipo de persona que subyace a nuestros deseos no es nunca urgente en términos educativos.

Los términos *excelencia*, *calidad* y *éxito* se usan con profusión para definir lo que exigimos a la educación: queremos una educación de calidad, excelente, que permita a las personas tener éxito y, además, mucho éxito. Y ello se complica cuando empezamos a definir qué quieren decir esos términos, cómo se significan en la realidad de los sistemas educativos y, más aún, cómo perfilan a las personas y a las comunidades esas cotas de éxito, calidad o excelencia educativas.

Con todo, cada vez se hace más evidente que la reflexión sobre el fondo de la educación, sobre el sentido de lo que hacemos en educación, es más necesaria que nunca.

Vivimos azuzados por numerosas urgencias instrumentales en educación (nuevas herramientas, metodologías emergentes, dinámicas organizativas manageriales importadas de otros ámbitos, dinámicas de evaluación gerencialistas y cada vez más demandantes, nuevos «mercados» educativos, etc.) que llevan copando gran parte de nuestra atención desde hace décadas. Sin embargo, en 2019 una pandemia global –la COVID-19– se convirtió en el centro de nuestra vida y cobrar el protagonismo de toda reflexión/planteamiento/acción sobre educación.

Y entonces, en contra casi de todo pronóstico, cuando pusimos en marcha todas esas herramientas que prometían ayudarnos en esta nueva «urgencia», aparecieron los grandes huecos de las conversaciones no sucedidas y nos mostraron un panorama educativo con muchas necesidades no reflexionadas –o al menos no suficientemente– en medio de la desolación de la emergencia sanitaria y social.

Uno de los primeros socavones de las conversaciones pendientes, la más evidente en los primeros tiempos de pandemia, tenía que ver con desigualdades o, mejor dicho, con la exclusión. Las conversaciones instrumentales (qué metodología, qué herramienta, qué horario) o la completa ausencia de reflexiones de fondo han relegado la conversación educativa de la igualdad solo a pequeños espacios muy acotados dentro de las instituciones educativas (escuelas, universidades). La pandemia y los condicionantes del confinamiento nos mostraron muy de cerca que nuestras supuestas cotas de igualdad no son tales cuando las examinamos de cerca y que nuestra forma de hacer en educación rehúye el tema de la desigualdad no solo como condicionante educativo sino como contenido curricular y como forma de análisis del mundo.

La pandemia nos mostró que la realidad de nuestros estudiantes (expresada por ejemplo en sus espacios físicos o en sus configuraciones familiares) ha sido prácticamente ignorada por nosotros –el profesorado y las instituciones– cada vez que hacíamos propuestas educativas en las que se esperaba que todo el estudiantado respondiese de forma idéntica (deberes, trabajos, evaluaciones, etc.). Incluso evidenció que la realidad del propio profesorado es ajena a los centros. Es decir, que en las instituciones educativas nos relacionamos como una suerte de

sujetos descontextualizados, desfamiliarizados, casi desnaturalizados, que se enfrentan a un proceso que hemos convertido en eminentemente técnico, el de educarse.

Las «soluciones educativas de pandemia» nos siguen dejando –porque a fecha de este prólogo la pandemia sigue muy activa– cierto regusto de abuso. Como el ejercido por las empresas que han visto sus productos elevados a imprescindibles y notablemente incrementadas sus cuotas de control y beneficios provenientes del sistema. Abuso quizá no pretendido, pero ejercido por nuestra necesidad de trasladar modelos presenciales a situaciones no-presenciales, aunque eso significase niveles inaceptables de intromisión y control en la realidad de los demás… estudiantado y profesorado cuestionado, vigilado, grabado, escudriñado, horarios desbordados, intimidades diluidas. Todo en aras de simular la «normalidad educativa» del aula de toda la vida.

La pandemia y sus consecuencias en la educación en todos los niveles nos ha enfrentado a una normalidad –esa que pretendemos simular–, donde se confunde autorregulación con soledad, emancipación con individualismo, reivindicación con ferocidad, calidad educativa con neutralidad y control con excelencia. Y nos dimos cuenta de que con esa normalidad no atendemos debidamente a las personas.

Por primera vez en mucho tiempo la deriva hacia la tecnificación de la educación (no hablamos aquí de implementación de tecnologías propiamente, sino de ese deseo exacerbado de hacerlo todo desde criterios técnicos, asépticos y supuestamente neutrales, basados en estándares incontestables), entendida por algunos como la panacea que garantizaría la profesionalización del servicio, se ha revelado, al menos desde mi punto de vista, como elemento desprofesionalizador de la labor del profesorado –convirtiendo al personal docente en un pretendido cuerpo de operarios sin ideología o labor social– y deshumanizador del derecho a la educación.

Y entonces fuimos conscientes de que la normalidad que añoramos no es tan deseable como lo que en medio de una pandemia nos puede parecer. Hemos reparado en que hay más de un aspecto de esa normalidad que es preciso revisar y que, antes de intentar regresar a la situación anterior deberíamos pensar en que nuestra realidad nece-

sita de unos debates que deberían abrirse y consolidarse como bases fundamentales para generar entre todos una normalidad educativa deseable.

Pues bien, este libro propone esos debates.

Además de ser una compilación increíblemente afortunada de autoras y autores de primerísimo nivel (muchos de ellos clásicos ya imprescindibles del pensamiento sobre educación) y de temas de actualidad incontrovertible, el libro que tiene entre las manos debe calificarse, al menos desde mi perspectiva como un libro «orgánico» en tanto que está vivo y su contenido y las propuestas tienen un carácter vital para la educación, para las personas que educamos.

Es un libro que propone asuntos fundamentales para pensar a todos los niveles. Un libro que aborda el sentido de la educación (*leit motiv* desde el título hasta la bibliografía), desde cuestiones fundamentales que normalmente no enfrentamos, abrumados por las necesidades instrumentales que nos plantean las urgencias históricas de las que hablábamos más arriba.

No plantea asuntos terminados, es un libro lleno de conversaciones futuras. En él –y en todas las conversaciones que contiene– se problematizan de forma profunda algunos términos que parecían lo suficientemente importantes y asentados para que resonasen con antelación en nuestras cabezas como ya definidos (igualdad, emancipación, independencia, materialidad, etc.), pero que gracias a la visión de los equipos de autoría nos fuerzan a una mirada más precisa, más detallada, más crítica. Una mirada que abandona la conformidad de lo sobreentendido y reclama nuevos prismas.

Este volumen se construye a partir de conversaciones y, en tanto que charlas, no funciona solo desde la perspectiva del equipo o persona que firma cada pieza, sino que responde a las conversaciones precedentes y consecuentes, incluso a conversaciones que no aparecen en el libro pero que lo condicionan. Es un libro que hunde sus raíces en la conversación y que, como un rizoma, se construye gracias a nodos de conversación cortos que se interconectan de forma íntima, en parte gracias a sus coordinadores, Pablo, Raquel y Ezequiel (artífices también de las entrevistas).

Un libro de ida y vuelta, un libro que debería ser de obligada lectura para quienes empiezan a pensar en la educación con algo más de interés y que, gracias a su lectura, pueden trazar algunas coordenadas clave no solo en cuanto a personas a quienes leer, sino a temas imprescindibles para entender.

Pero es también un libro deseable para leer cuando ya llevas tiempo pensando en educación, ya desde un punto de vista de práctica docente o de investigación. Un libro que aborda con mirada educativa amplia (sí, la mirada de la pedagogía tal y como se entiende desde la tradición europea continental) cuestiones que afectan de forma transversal el pensamiento pedagógico. Es un libro que tiene lecturas diversas desde especialidades diversas y que puede ayudar a crecer debates específicos a partir de ideas transversalmente imprescindibles.

Un libro recomendable, regalable, reconstruible… Un libro para pensar dentro y fuera de él, antes de él y en su futuro.

Es un libro que he tenido el privilegio de devorar en primicia (las ventajas de que te inviten a escribir el prólogo) y que tengo que repensar con calma. Un libro al que volveré porque sus reflexiones no están cerradas y porque tiene muchas ramas para ser reconstruido desde la perspectiva de quienes lo leamos, desde esa perspectiva cambiante de las personas que educamos conscientemente y por ello siempre estamos aprendiendo.

Ahora leedlo y continuemos el debate.

PRESENTACIÓN
Educar con sentido transformador en la universidad

— **Pablo Rivera-Vargas**
Universitat de Barcelona

— **Ezequiel Passeron**
Universitat de Barcelona

— **Raquel Miño-Puigcercós**
Universitat de Barcelona

Contexto general

En los últimos meses se han llevado a cabo un considerable número de estudios e investigaciones con el fin de intentar medir el impacto que ha tenido el confinamiento y la pandemia de la COVID-19 en general, en el sistema escolar y en los hogares.[1] Junto a esto, y a partir de la necesidad de buscar respuestas a la multiplicidad de preguntas que surgen en un contexto tan extraordinario como el presente, se han abierto en todo el mundo un conjunto de espacios de diálogos, muchos de los cuales han analizado el futuro de la educación en todos sus niveles y contextos. Justamente una de estas iniciativas es la que da vida al presente libro.

El pasado 31 de marzo del año 2020, se dio inicio a la iniciativa «#charlascovid: diálogos desde el confinamiento»,[2] organizada por

1. En este artículo se puede conocer un resumen de la ejecución y resultados de algunas de estas investigaciones: https://eldiariodelaeducacion.com/2020/07/29/repensar-la-educacion-en-tiempos-de-covid-19/

2. Para más información sobre la iniciativa: https://esbrina.eu/es/portfolio/charlascovid-conversatorios-en-tiempos-de-confinamiento-2/

dos representantes académicos de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona y la ONG argentina Faro Digital. Su objetivo inicial fue construir un espacio de reflexión en el que distintos actores de la comunidad educativa global plantearan sus preguntas, inquietudes, dudas y propuestas sobre cómo continuar la actividad escolar de manera remota, cómo abordar la vuelta a clases y cómo favorecer un uso crítico de las tecnologías digitales, en un contexto pandémico donde su utilización resulta imprescindible y peligrosamente incuestionable (Giroux *et al.*, 2020). Durante la primera temporada de este ciclo, se llevaron a cabo un total de 43 entrevistas a académicos y académicas, representantes políticos y de organismos internacionales, actores sociales y culturales, y estudiantado y profesorado de educación secundaria y superior. En total, estuvieron representados 15 países de tres continentes.[3] La primera temporada se extendió entre el 31 de marzo y el 24 de julio del 2020.

Si bien parte sustancial de las distintas respuestas que hemos podido obtener en este primer ciclo se encuentran publicadas en espacios de divulgación de diversa índole (Giroux *et al.*, 2020; Miño-Puigcercós *et al.*, 2020; Passeron y Rivera-Vargas, 2020; Rivera-Vargas y Passeron, 2020; Rivera-Vargas *et al.*, 2020), en términos generales podemos destacar algunas de las siguientes ideas:

- La importancia de construir una educación para el bien público. Con valores centrados en la defensa de la democracia, la responsabilidad colectiva y la búsqueda de la equidad y la justicia social.
- La universidad como foco de pensamiento crítico, comprometida con la emancipación y la transformación social.
- La revalorización de la noción de los cuidados colectivos y personales, en nuestros entornos locales y profesionales, especialmente en los contextos educativos y formativos.
- La necesidad de potenciar una inclusión digital sensata y menos determinista en todos los contextos educativos. Junto a esto, anali-

3. Todas las charlas de esta primera temporada pueden verse en: https://bit.ly/3qetsWG

zar los riesgos a los que como usuarias y usuarios estamos expuestos ante tanta mediatización digital.

El 31 de agosto del 2021 comenzó la segunda temporada de esta iniciativa. El formato fue similar, pero considerando los aprendizajes obtenidos en el primer ciclo, y la complejidad de las problemáticas educativas y sociales que emergen y siguen emergiendo con esta continuidad impensada de la pandemia COVID-19, pensamos que el proyecto debía apuntar a abordar esta complejidad desde una posición más extendida y sostenible. Fue así como refundamos la iniciativa bajo el nombre de «#educarconsentido,[4] cuyo objetivo ya no era solo analizar el impacto de la pandemia en la educación, sino más bien apostar por favorecer la construcción de un sistema educativo transformador, capaz de conectar espacios digitales y presenciales diferentes en clave de justicia y equidad social.

Durante este segundo ciclo, se priorizó la generación de diálogos profundos con voces de distintos contextos internacionales, intereses investigativos y planes de trabajo y acción. En total se realizaron 45 entrevistas a participantes de 21 países y cuatro continentes.[5] La segunda temporada se extendió entre el 31 de agosto y el 20 de julio del 2021.

En términos generales, destacamos las siguientes ideas centrales de lo que ha sido esta temporada:

- Otorgar máxima importancia al debate sobre la soberanía digital en educación. Junto a esto, potenciar una mayor comprensión sobre el fenómeno de la datificación y la protección de la privacidad de quienes realizan sus actividades formativas y de aprendizaje a través de plataformas digitales.
- Favorecer el desarrollo de planes de estudios en la universidad en clave decolonial e interseccional, incorporando voces relevantes

4. Para más información sobre la iniciativa: https://esbrina.eu/es/portfolio/educarconsentido-1/
5. Todas las charlas de esta segunda temporada pueden verse en: https://bit.ly/3BULVtu

de los movimientos sociales y estudios sobre género, colonialismo y capitalismo.

En el presente, #educarconsentido se plantea como un proyecto sostenible que promueva diálogos internacionales sobre educación, pero que a la vez favorezca la divulgación y comunicación del conocimiento científico en espacios más amplios que el académico. Nuestra idea es transferir a la comunidad universitaria, pero también a las escuelas, a las familias, a las instituciones públicas y a la ciudadanía en general, todas aquellas evidencias que se generan en la investigación científica y que consideramos que pueden ser un aporte en la construcción de una sociedad más justa, conectada y democrática.

Justamente es aquí donde se explica el origen del presente libro. A partir de una invitación de la colección «Educación universitaria» de la Editorial Octaedro, hemos seleccionado 14 de estos diálogos llevados a cabo en estas dos temporadas, que, en el marco del incierto escenario de educativo en el que nos ha situado la pandemia de la COVID-19, consideramos que pueden representar un aporte, primero, a la comunidad universitaria y particularmente a quienes desarrollan actividades formativas y de aprendizaje en el aula. Y segundo, a las comunidades escolares y a la ciudadanía en su conjunto.

Estructura y propuesta

Los 14 capítulos del presente libro son el resultado de un proceso de reflexión y análisis llevado a cabo entre quienes participaron en cada uno de los 14 diálogos seleccionados durante las dos temporadas.

El criterio de elección de estos capítulos estuvo condicionado por el foco de interés de cada uno. Para este caso, hemos seleccionado aquellos diálogos que abordaban problemáticas relevantes sobre el presente y futuro de la educación universitaria. Por supuesto, nunca se es del todo justo cuando se debe «seleccionar» a unos sobre otros. Sin embargo, consideramos que el listado final de trabajos incluidos representa en gran medida el interés de quienes coordinamos este

libro por ofrecer un dossier que pueda inspirar la práctica educativa de quienes lo lean, y que, a la vez, les permita contar con herramientas teóricas para entender la universidad como un espacio conectado con las problemáticas sociales y culturales contemporáneas.

El libro aborda tres dimensiones centrales. La primera se titula: «Favorecer la transformación educativa desde la universidad». Aquí se incluyen seis capítulos con sustantivas reflexiones y propuestas sobre el sentido y rol de la universidad en la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida.

Los primeros tres capítulos de este apartado ponen su foco en la transformación de la universidad, vehiculando su existencia como espacio con potencial emancipador y de desarrollo del sentido crítico de la ciudadanía. El primero, escrito por Henry Giroux, Pablo Rivera y Pablo Neut, se titula «De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia». El trabajo analiza cómo el orden educativo neoliberal ha estructurado una pedagogía hegemónica que naturaliza los principios sobre los que se soporta dicho orden, impidiendo de esta manera la imaginación de un proyecto educativo y social emancipador diferente. En la misma línea, en el segundo capítulo, titulado «Universidad y emancipación en tiempos de pandemia», Marina Garcés y Gustavo Herrera proponen un conjunto de preguntas sobre cómo potenciar en tiempos pandémicos el sentido y el rol emancipador de la universidad, tanto en la práctica docente, como en los procesos de aprendizaje del estudiantado. El tercer capítulo, «Experiencias en la pandemia. Algunas reflexiones desde la universidad latinoamericana», de Inés Dussel, aborda dos dimensiones sobre las que reflexionar en torno al impacto de la pandemia en la universidad. La primera, en relación con la condición material del trabajo educativo, y la segunda, sobre la necesidad de repensar las pedagogías universitarias en sus énfasis y modos de trabajo.

El cuarto capítulo pone su foco en el estudiantado y particularmente en sus procesos de aprendizaje en la universidad, profundizando tanto en su relación entre pares y con el profesorado, y también en sus propias prácticas reproductivas, transformados y de resistencia. Se

titula «Los sentidos del aprender de los jóvenes universitarios: entre el acomodo, la reapropiación y la resistencia» y fue escrito por Fernando Hernández y Juana M. Sancho.

Los últimos dos capítulos de este apartado ponen su foco en las prácticas de cuidado y resiliencia en la actividad profesional desarrollada en la universidad, dos aspectos que han tomado sustantiva relevancia durante la pandemia. El quinto capítulo, escrito por Carla Fardella y Cristina Alonso, se titula «Universidades que cuidan (y descuidan). La pandemia, una oportunidad de ser y estar en la academia». Plantea que la pandemia ha transformado el problema del cuidado en una tensión, que indefectiblemente deberá ser tomada para la configuración y sostenibilidad del modelo de Educación Superior que conocemos. Finalmente, en el sexto capítulo, «Conversar para entrelazar en la universidad», Anna Forés nos invita a reflexionar en torno al cuidado, las imposibilidades, los aprendizajes, el «nos-otros», los diseños formativos, el acompañamiento y la resiliencia, identificando algunas iniciativas para enseñar y aprender en tiempos difíciles.

La segunda dimensión del libro se denomina: «Construyendo un sistema educativo transformador». Aquí se incluyen cuatro capítulos que ponen el foco en la importancia de conectar la experiencia formativa en la universidad con las complejidades y cotidianidades de la escuela.

El séptimo capítulo del libro, escrito por Cesar Coll, Antonio Membrive y Raquel Miño, se titula «La reforma del currículum. Hacia la personalización del aprendizaje». En él se abordan algunas de las bases pedagógicas, organizativas y curriculares que están orientando la reforma educativa de la nueva ley de educación (LOMLOE) en España. El trabajo profundiza en los aportes que pueden representar para la transformación del sistema educativo, el favorecer la personalización del aprendizaje, basar el currículum en mínimos imprescindibles y máximos deseables, y en conectar las escuelas con los contextos comunitarios del alumnado.

En el octavo capítulo, titulado «La coeducación como propuesta de transformación social y equidad de género», Marina Subirats y

Macarena Trujillo analizan la importancia que han tenido históricamente la educación y la escuela a la hora de reproducir las desigualdades de género, pero, a la vez, defienden el rol clave que estas pueden jugar para cuestionar el androcentrismo y el sexismo fuertemente arraigado en nuestras sociedades. Con este fin, brindan algunas claves para repensar los roles, el currículo, el lenguaje y las relaciones que se producen en los espacios educativos, de cara contribuir desde las escuelas a la igualdad de género.

En el noveno capítulo, «¿Hacia dónde va la educación en los países nórdicos? Retos para impulsar la equidad, el conocimiento y el bienestar», Ola Erstad, Kristiina Kumpulainen y Raquel Miño presentan algunas de las características más relevantes de la educación en los países nórdicos, así como las principales tensiones y problemáticas que están encontrando, fruto del aumento de las iniciativas neoliberales y el individualismo. Frente a este escenario, plantean tres propuestas que buscan favorecer la alfabetización digital crítica y a la vez el bienestar social, la conexión de las escuelas con las comunidades que conforman las sociedades y la construcción de políticas y currículums que partan del conocimiento colectivo.

En el décimo capítulo del libro, «Reformas de nueva gestión pública en el sector educativo: el caso de las políticas de autonomía escolar con rendición de cuentas», Lluis Parcerisa y Toni Verger analizan las políticas que han orientado las reformas educativas para favorecer la autonomía escolar con rendición de cuentas (SAWA), destacando que se trata de un modelo inspirado en conocimientos y técnicas de gobernanza propias del ámbito empresarial. Los autores muestran la necesidad de formar a los futuros maestros y maestras en la interpretación crítica de estas políticas para comprender sus efectos en las escuelas y el profesorado.

La tercera dimensión del libro se denomina: «Tecnologías educativas para la justicia social». Aquí se incluyen cuatro capítulos que ponen el foco en el impacto de las tecnologías en educación, especialmente durante el periodo pandémico. Se resaltan las oportunidades, pero también los riesgos que ha conllevado esta extendida experiencia digital en los sistemas universitarios del mundo.

En el undécimo capítulo, «¿Por qué no todo es (ni debe ser) digital? Interrogantes para pensar sobre digitalización, datificación e inteligencia artificial en educación», Neil Selwyn, Pablo Rivera, Ezequiel Passeron y Raquel Miño plantean una serie de preguntas sobre la creciente digitalización de la educación. El trabajo busca favorecer una comprensión más sensata sobre los límites y las posibilidades del uso de tecnologías digitales en la universidad y en las prácticas docentes, lo cual resulta esencial para que su comunidad pueda reconstruir experiencias representativas y enriquecedoras de aprendizaje para el futuro.

El duodécimo capítulo, escrito por Silvina Casablancas y Joan-Anton Sánchez i Valero, «Claves para reconfigurar las prácticas universitarias en pandemia: escuchar a sus protagonistas y analizar las experiencias», analiza la experiencia de educar en pandemia para el profesorado universitario y las marcas que han aparecido y quedado luego del confinamiento social, también cuáles son las competencias digitales requeridas para enseñar en entornos virtuales universitarios.

Los dos últimos capítulos de este apartado tienen una estrecha relación entre sí. En el decimotercer capítulo, titulado «La complejidad como enfoque para la alfabetización de datos en la Educación Superior: hacia culturas de datos justas», Juliana Raffaghelli y Bonnie Steward proponen un dispositivo conceptual que permita enfocar la problemática de la datificación en las prácticas y los procesos educativos. A partir de aquí, se analiza qué tipo de alfabetización en datos es necesaria en la universidad, enfatizando la mirada epistemológica de la complejidad. Finalmente, se propone un dispositivo de transformación institucional según el concepto de «culturas de datos justas».

El último capítulo, escrito por Cristóbal Cobo, Ezequiel Passeron, Raquel Miño y Pablo Rivera, titulado «Datificación en Educación Superior: la necesidad de un abordaje reflexivo e integral en las universidades», analiza con un lente crítico cómo las universidades están siendo absorbidas por la datificación acelerada y asimétrica que está redefiniendo las estructuras tradicionales de poder económico y social. Y termina con una propuesta basada en la creación de centros de datos, ética y sociedad en las universidades.

Esperamos que esta obra en su conjunto pueda significar un aporte conceptual y analítico a quienes lo lean, pero a la vez lo estimulen para transformar su propio contexto educativo en un espacio de reflexión crítica, emancipador y comprometido con el bienestar colectivo, la equidad y la justicia social.

Referencias

Giroux, H., Rivera-Vargas, P. y Passeron, E. (2020). Pedagogía pandémica. Reproducción funcional o educación antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 1-7.

Miño-Puigcercós, R., Rivera-Vargas, P. y Passeron, E. (23 de septiembre de 2020). Ha llegado el momento de unir esfuerzos: hacia una educación con sentido. *El Diario de la Educación*. https://eldiariodelaeducacion.com/2020/09/23/ha-llegado-el-momento-de-unir-esfuerzos-hacia-una-educacion-con-sentido/

Passeron, E. y Rivera-Vargas, P. (10 de junio de 2020). El sentido de la educación pública en contextos vulnerables: desafíos en tiempos de confinamiento. *El Diario de la Educación*. https://eldiariodelaeducacion.com/2020/06/10/el-sentido-de-la-educacion-publica-en-contextos-vulnerables-desafios-en-tiempos-de-confinamiento/

Rivera-Vargas, P. y Passerón, E. (18 de mayo de 2020). El confinamiento ciudadano: un «excepcional» entorno para dialogar, compartir y aprender sobre educación. *El Diario de la Educación*. https://eldiariodelaeducacion.com/2020/05/18/el-confinamiento-ciudadano-un-excepcional-entorno-para-dialogar-compartir-y-aprender-sobre-educacion/

Rivera-Vargas, P., Passeron, E. y Miño-Puigcercós, R. (2020). El nuevo sentido de las tecnologías digitales en los contextos escolares pospademia. En: P. Rivera, C. Lindin, M. Celdrán y M. Gracia (eds.). *Tecnologías digitales para transformar la sociedad.* (vol. 3, pp. 5-12). Liberlibro.

I. Favorecer la transformación educativa desde la universidad

1. DE UNA PEDAGOGÍA DE LA CLAUSURA A UNA PEDAGOGÍA DE LAS POSIBILIDADES. APRENDER Y ENSEÑAR LA AGENCIA

— **Henry Giroux**
McMaster University

— **Pablo Rivera-Vargas**
Universitat de Barcelona

— **Pablo Neut-Aguayo**
Universitat de Barcelona

Introducción

El objetivo del presente capítulo es analizar el potencial tránsito desde una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades en los sistemas educativos y sociales del presente. Con el foco en la Educación Superior, el presente trabajo esta dividido en tres apartados.

En el primero se analiza cómo el orden educativo neoliberal ha estructurado una pedagogía hegemónica de carácter clausurativa, es decir, que tiene como función principal naturalizar los principios sobre los que se soporta dicho orden e impedir la imaginación de un proyecto educativo y social distinto al existente. Tras este diagnóstico, se propone avanzar en la construcción de una narrativa político-pedagógica que permita enfrentar, interrumpir y transformar la clausura que intenta el discurso educativo dominante. Para ello, en el segundo apartado, se proponen dos dimensiones que permitirían, en las antípodas del modelo hegemónico, erigir una pedagogía de la posibilidad. Es decir, un tipo de educación que habilite la posibilidad de pensar y construir trayectorias biográficas y estructuras sociales distintas a las naturalizadas por el mandato neoliberal. Este desafío implica resituar

la agencia de los actores sociales, entendidos como sujetos soberanos y públicos capaces de construir y decidir colectivamente entre diversos futuros posibles. Finalmente, en el tercer apartado, ponemos el foco en la universidad, y como una pedagogía de la posibilidad puede transformar a esta institución en un espacio de deliberación cívica, en tanto bien social y derecho público.

Una pedagogía de la clausura: la naturalización del orden educativo neoliberal

La configuración del campo educativo supone la producción y transmisión de un tipo de conocimiento específico (Bernstein, 1998). Este, al erigirse como el saber legítimo, se presenta como único, excluyente, neutral y universal. Dicho saber se instituye como «conocimiento oficial» a través de distintas operaciones de poder, las que tienen por objetivo ocultar tanto los procesos históricos a través de los cuales el conocimiento oficial obtuvo su posición de preeminencia, como los intereses particulares a los que sirve. Al respecto, dos operatorias de ocultamiento resultan centrales en la estructuración del orden educativo neoliberal:

- El saber legítimo se autoinstituye como el único posible: El conocimiento oficial se presenta como una verdad final y objetiva antes que como el resultado de la disputa entre distintos proyectos sociales y educativos. Es un tipo de conocimiento que enmascara los procesos históricos de selección que le han dado forma, presentándose como un saber que extrae la fuerza de su autoproclamada «cientificidad» y no de la imposición fáctica sobre otras alternativas político-pedagógicas. Así, el conocimiento oficial oculta los procesos sociohistóricos de lucha por la hegemonía en el campo educativo (Rivera, Neut y Neut, 2020). Esconder la trama histórica de disputa entre propuestas político-pedagógicas antagónicas permite presentar al conocimiento oficial como un tipo de saber aséptico, ahistórico y, por tanto, único y exclusivo. Es una forma de ocultamiento que naturaliza lo existente como lo único posible.

- El saber legítimo se presenta como más limitado en su rango de acción de lo que efectivamente es: El conocimiento oficial se explicita en un conjunto de contenidos (teóricos, procedimentales y actitudinales) que involucran la dimensión «evidente» o «medible» de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos forman el currículum explícito. En principio, el proceso formativo debería ceñirse a lo dictado por dicho currículum. Sin embargo, los procesos educativos lo superan ampliamente. En efecto, en todo proceso formativo existe un currículum oculto (Giroux, 2004) que enseña no solo contenidos sino también relaciones sociales, ideologías, narrativas de sí, de los otros y del mundo. La educación supone un proceso de imposición de significaciones que, en la medida que se oculta, produce una violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1995). Así, el currículum oculto permite consolidar, de manera violenta, aunque inadvertida, un sentido común que refuerza los valores hegemónicos y el tipo de relaciones sociales predominantes. Con esta operatoria se silencia el modo en que la educación actúa como una fuerza conservadora y reproductora del orden existente.

En el contexto actual, ambas operatorias de ocultamiento se anudan para constituir un tipo de pedagogía de carácter clausurativa que naturaliza el orden educativo neoliberal. Por un lado, el ocultamiento del carácter selectivo del conocimiento oficial instala al saber neoliberal como el único existente. Su lenguaje permea a todo el sistema educativo: emprendedurismo, educación por competencias, excelencia académica, management, redes globales, innovación, etc. Por otro lado, el currículum oculto transforma las prácticas universitarias en prácticas empresariales, generando un tipo de formación instrumental a los contenidos neoliberales: fondos concursables, estandarización, productividad científica, investigación aplicada (I+D), incentivos a la productividad, etc. Finalmente, las relaciones sociales son trasvestidas como relaciones educativas: obediencia mecánica, jerarquías incuestionables, autoritarismo, etc. La educación, en consecuencia, se dirige a desarrollar la capacidad adaptativa frente a los mandatos del ordenamiento neoliberal.

En este escenario, las operatorias de ocultamiento dificultan construir modelos y prácticas educativas con horizontes emancipatorios. Esto se debe a que aquello que está más allá del orden neoliberal «se convierte como no existente, y de hecho es producido como no existente» (De Sousa, 2010, p. 29). Esta es precisamente la esencia de la pedagogía de la clausura: no solo señala los límites de lo posible, sino que produce activamente lo imposible.

En otras palabras, el orden educativo neoliberal es naturalizado a tal grado que aquello que enfrenta sus principios no solo es visto como inviable o poco probable desde una perspectiva pragmática, sino como impensable e inexistente desde una perspectiva epistemológica y política. No es la inviabilidad práctica de otro proyecto lo que estimula la pedagogía de la clausura, sino la posibilidad misma de llegar a pensarlo.

Frente a la implacabilidad de esta pedagogía de la clausura se deben desarrollar narrativas y prácticas que permitan construir una educación que, lejos de la naturalización del presente y su perpetuación proyectiva, abran puertas para la definición de otros futuros.

Una pedagogía de las posibilidades

Una pedagogía que conteste los principios de la clausura neoliberal debe sustentarse en una premisa básica: el presente constituye el desenlace de luchas y disputas pasadas y, por tanto, el futuro constituirá el desenlace de las disputas desplegadas en el presente. Comprender de esta manera la historicidad del orden social y educativo (es decir, como el resultado contingente y abierto de la pugna entre distintos proyectos) permite reposicionar a la educación como un espacio de apertura para la construcción de otros futuros. En otras palabras, como un lugar que enseña las posibilidades de acción en –y sobre– el mundo.

Si el presente y el futuro son susceptibles de ser modificados debido a sus caracteres históricos y no inmutables, la educación tiene la misión de formar a ciudadanas y ciudadanos soberanos y públicos que decidan colectivamente su futuro. Así, la escuela y la universidad

antes que educar en la adaptación al sistema, debería volcarse al desarrollo de la agencia. Destacamos a continuación dos dimensiones orientadas en esta dirección.

Alfabetización cívica

Una pedagogía de la posibilidad es aquella que inserta a los sujetos en las disputas actuales para que estos puedan actuar y decidir el tipo de futuro en que quieren vivir, pues, como señala Freire, «en la experiencia histórica de la cual participo, el mañana no es algo «pre-dado», sino un desafío, un problema [...]. El futuro es problemático y no inexorable» (Freire, 2012, pp. 10 y 99).

Para afrontar esta problematicidad, la alfabetización, como proceso y dispositivo político (Freire, 1985; Giroux, 2004), debe girar en torno a la construcción de narrativas que proporcionen otras formas de imaginación y de actuación sobre el futuro. En concreto, la alfabetización cívica debería demostrar el carácter construido de la naturalización del orden actual y la posibilidad de un orden distinto al existente. Es en este ejercicio de deconstrucción del presente y de revalorización de una agencia volcada a la construcción de otro futuro donde se inserta la alfabetización cívica.

En el fondo, la pedagogía de la posibilidad es un tipo de relación educativa centrada en el desarrollo de la agencia pues es ella la que permite una acción eficaz y soberana para la intervención del entorno biográfico y social. Así, la alfabetización cívica proporciona insumos para la construcción de narrativas contrahegemónicas que soporten una práctica transformadora sobre el mundo. Por este carácter proyectivo, la alfabetización cívica constituye siempre una política de la esperanza (Giroux, 2003).

Profesores intelectuales públicos comprometidos colectivamente

En el orden educativo neoliberal, el profesor o la profesora son representados como profesionales técnicos que transmiten un conocimiento ya objetivado. Son neutrales (apolíticos) en su ejercicio profesional,

tanto en los modos como en los contenidos que transmiten. En una pedagogía de las posibilidades, por el contrario, son profundamente políticos, politizados y politizantes. La politicidad es entendida como aquella capacidad de la ciudadanía para deliberar y ejercer plenamente la soberanía sobre sí y sobre el mundo. Un profesorado politizado y politizante es aquel que aprende y enseña la alfabetización cívica, que se posiciona en las disputas actuales y estimula el posicionamiento de los otros, entendiendo que de ello dependen las posibilidades del futuro (Giroux, 1997).

Es en esta relación con el futuro desde donde emerge la exigencia del pensamiento crítico como soporte del ejercicio docente. Este permite enfrentar el carácter problemático del futuro mediante la deliberación de las posibilidades para su construcción colectiva.

El juicio crítico debe dirigirse tanto a los contenidos que se transmiten como a las formas de transmisión. Respecto a los contenidos, el ejercicio docente debe demostrar el carácter selectivo del conocimiento oficial (el ocultamiento que el saber legítimo realiza sobre los saberes vencidos) y estimular la apertura a otros registros epistemológicos o políticos. Respecto a las formas de transmisión (el currículum oculto), la pedagogía de la posibilidad debe establecer una relación de coherencia entre los contenidos y la manera de la transmisión cultural, explicitando el tipo de significaciones, ideologías y relaciones sociales que transmiten en sus ejercicios cotidianos. Así, la reflexión y acción del profesorado deben orientarse a develar el currículum oculto que sostiene sus propias prácticas para hacerlo compatible con el tipo de politicidad deliberado públicamente.

Este ejercicio debe realizarse colectivamente. Lejos de una «agencia neoliberal» que reduce la libertad individual a cuestiones de consumo (la «elección racional»), la «agencia cívica» (propia de la alfabetización cívica) es una agencia pública; es decir, ejerce su soberanía a través de la acción deliberativa comunitaria y orientada por los desafíos colectivos.

En síntesis, por su capacidad crítica, deliberativa y soberana, los profesores no son «técnicos», sino intelectuales, y, en la medida en que su intelectualidad es siempre politizada y politizante, no son agentes individuales transmisores de un saber objetivo, sino actores sociales

orientados por un tipo de agencia pública y colectiva cuyo horizonte es la apertura de posibilidades para la transformación del futuro.

Educación Superior como esfera pública democrática

En una pedagogía de la posibilidad, la universidad es tanto un espacio de deliberación cívica como un bien social y un derecho público. Es una institución crítica guiada por la promesa democrática de cultivar la imaginación, la curiosidad, el cuidado, la responsabilidad social y la lucha por la justicia (Giroux, 2016). Sin embargo, dada la prevalencia del mercado en el ordenamiento neoliberal, resulta difícil augurar el fortalecimiento de esta orientación democrática desde la educación.

Ante la ausencia de una perspectiva democrática, no es sorprendente que la Educación Superior abra sus puertas a intereses corporativos, estandarizando el currículum, institucionalizando estructuras de gobierno verticalistas que imitan la cultura empresarial, ignorando los valores sociales o las consecuencias éticas de sus prácticas. Por lo mismo, es cada vez mayor su compromiso con objetivos reproductores; prepara al estudiantado como fuerza laboral precariamente cualificada o a futuros «emprendedores» con un sentido de irresponsabilidad organizada (Giroux *et al*., 2020).

En este orden de cosas, las principales preguntas que se realizan acerca del conocimiento, el propósito de la educación, la naturaleza de la política y las posibilidades del futuro son definidas por las fuerzas del mercado. Así, la educación se reduce al entrenamiento adaptativo, los valores públicos se transforman en instrumentales y la Educación Superior queda reducida a su performance en sistemas operativos, los mismos que definen la «calidad» a través de mediciones estandarizadas y estimulan la obsesión por la cuantificación y los datos numéricos (Fardella *et al*., 2021). Esto es una forma de educación corporativizada que carece de cualquier vestigio de visión democrática y revela «la contradicción entre los valores democráticos y el fundamentalismo de mercado» (Guinier y Smith, 2002). Ante

esto, las universidades están perdiendo su misión pública y su función como sostén de la vida democrática.

A medida que el rol de la universidad como centro de pensamiento crítico y compromiso cívico se devalúan, la sociedad se va transformando en «un espacio espectacular de consumo» y saqueo financiero. Una consecuencia social de esto es la huida permanente de las obligaciones mutuas, de las responsabilidades sociales y la pérdida de fe en la política misma (Giroux, 2016). Esta pérdida de fe en el poder político, el diálogo público y el disenso no está desvinculada de la creciente desconfianza en la Educación Superior como eje central para producir ciudadanas y ciudadanos comprometidos críticamente, alfabetizados cívicamente y con una potente capacidad de agencia. Por ello están en riesgo no solo el sentido de la Educación Superior, sino también la posibilidad de acción de la sociedad civil y aún más, la política y el destino de la democracia misma.

Bajo estas circunstancias, en las instituciones educativas se hace difícil brindar condiciones que potencien las capacidades del estudiantado para pensar críticamente, así como enseñarles a tomar riesgos, a actuar de una manera socialmente responsable y a conectar los temas privados con las consideraciones públicas más generales. El actual ataque neoliberal a la Educación Superior pública, a los sindicatos docentes y al propio estudiantado sugiere que estamos siendo testigos de lo que alguna vez Wright Mills denominó «el colapso de las esferas públicas que ofrecen un sentido de agenciamiento crítico e imaginación social» (Mills, 2008, p. 200). Este es un fenómeno particularmente importante en una sociedad en la que la libre circulación de ideas y el pluralismo están siendo reemplazadas por la homogeneización de «verdades oficiales» difundidas por los medios de comunicación masiva y las redes sociales, y donde las ideas críticas –y en especial, el disenso– son silenciados por un ordenamiento neoliberal que las califica de radicales e incluso sediciosas.

Reclamar la Educación Superior como una esfera pública democrática comienza con el reconocimiento primordial de que la educación no tiene por objetivo la preparación para el trabajo de sujetos «librados» a la gestión de sí mismos y éticamente lisiados, sino la

formación orientada al compromiso social, el pensamiento crítico, la alfabetización cívica y el desarrollo de la agencia, entendida como la capacidad de acción para otro futuro posible.

Palabras finales

Como educadores necesitamos reconocer que las formas de la dominación no son solo económicas, sino también culturales, intelectuales y pedagógicas (es decir, una dominación hegemónica). Por ello, cargamos con una enorme responsabilidad ética y política: nuestra acción puede reforzar la reproducción o estimular la transformación del sistema de dominación neoliberal. Tampoco deberíamos perder el valor de la educación como corazón de la política quienes estamos preocupados por invitar a las personas a que regresen a la Educación Superior pública, entendida como un campo de verdadera profundización democrática.

Para enfrentar la devaluación del compromiso educativo democrático, las y los educadores necesitan una pedagogía de ruptura y posibilidad. Es decir, una pedagogía cosmopolita, imaginativa, afirmativa de lo público, que permite conectar los problemas privados con las cuestiones públicas y que promueve una interacción crítica y comprometida con el mundo en que vivimos. El horizonte ético-político de esta pedagogía es desafiar las estructuras de dominación y aliviar el sufrimiento humano. Aproximarse a dicho horizonte requiere de una pedagogía que asume la posibilidad de un futuro distinto a la proyección del orden existente. Y para ello resulta indispensable la enseñanza y el aprendizaje de la agencia cívica. En otras palabras, es una pedagogía que permite afrontar el futuro como un problema colectivo.

Finalmente, si las juventudes deben desarrollar un profundo respeto hacia otros, un marcado sentido de la responsabilidad y una noción instruida de compromiso cívico, la educación debe ser vista como una fuerza cultural, política y moral que brinda el conocimiento, los valores y las relaciones sociales para hacer posibles estas prácticas democráticas entendidas como políticas y praxis de la posibilidad.

Referencias

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

De Sousa, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. TRILCE.

Fardella, C., Jiménez, F., Rivera-Vargas, P. y Baleriola, E. (2022). Salir de la sombra. Una revisión sistemática sobre *shadowing* como propuesta metodológica para la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 40 (1), 257-174. https://doi.org/10.6018/rie

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI.

Giroux, H (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.

Giroux, H. (2016). La Educación Superior y las políticas de ruptura. *Entramados: Educación y Sociedad*, 3, 15-26.

Giroux, H., Rivera-Vargas, P. y Passeron, E. (2020). Pedagogía pandémica. Reproducción funcional o educación antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 1-7.

Mills, C. W. (2008). *The politics of truth: selected writings of C. Wright Mills*. Oxford University Press.

Rivera, P., Neut, S. y Neut, P. (2020). Monográfico: Educación, reproducción y alternativas contrahegemónicas. *Revista Izquierdas*, 49, 2066-2082.

2. UNIVERSIDAD Y EMANCIPACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

— **Marina Garcés Mascareñas**
Universitat Oberta de Catalunya

— **Gustavo Herrera Urízar**
Universitat de Barcelona

Introducción

Vivimos momentos de inquietud educativa. Se percibe en el ambiente académico un sentimiento de crisis, incomodidad, falta de recursos, menosprecio institucional y político, de ataque y de asalto, de ofensiva tanto política como mercantil. Al mismo tiempo, se comparten retos y desafíos que la pandemia no ha hecho más que acelerar. El desasosiego convive con la creatividad, la impotencia con la hiperactividad. En todos los niveles del sistema educativo, los docentes se han visto abocados a una situación en la que su creatividad necesaria, en tiempos de urgencia, ha aumentado a la vez que su precariedad.

Frente a ello, disponemos de respuestas que tienden a abordar la educación desde una perspectiva tecnocrática (Carmona, 2008), que solo estudia la educación, muchas veces sin partir de una relación concreta con su práctica. Son abordajes que se instalan en el debate entre modelos, estrategias de enseñanza, procedimientos de medición de la calidad, etcétera. Son respuestas insuficientes, que no atienden a lo que ocurre en las aulas, que no escuchan a docentes ni a estudiantes, sino que imponen sus parámetros intentando canalizar y neutralizar los efectos de la crisis actual. La educación no es una sola ciencia. Es un repertorio muy amplio de saberes, de ciencias, de oficios, de prácticas y de experiencias que se pueden transmitir y compartir, analizar

y mejorar, pero que necesitan de una aproximación caleidoscópica y al mismo tiempo situada, colaborativa y diversificada. Y por encima de todo ello, atenta y cuidadosa, comprometida e implicada con las realidades con las que interactúa. No hay educación sin el día a día de la educación. Todo aquello que produce malestar cotidiano en los entornos educativos, en el día a día de la educación, es parte indisociable de lo que ocurre en el conjunto de la sociedad. Como ha ocurrido en otros momentos de crisis y de transformación, las expresiones de malestar y los movimientos sociales en lugares tan diversos como Cataluña, Chile o Colombia, exigiendo modificaciones estructurales del sistema neoliberal, tiene que ver también con aquello que está pasando en la educación.

Reflexión y emancipación

La emancipación no es un plan de acción. Es el conjunto abierto de acciones que transforman y desplazan los límites de una situación a partir de la capacidad compartida de reflexionar sobre ella. Por lo tanto, una práctica emancipatoria no se mide solo en las respuestas que es capaz de dar a determinadas relaciones de dominación, sino también a través de las preguntas que formula.

¿Cómo reflexionar, entonces, sobre lo que ocurre? Reflexionar es volver sobre sí o sobre algo. La filosofía tiene que ver con esta actividad de ida y vuelta sobre lo ocurrido. De ahí esa antigua imagen de la lechuza, porque la lechuza siempre llega de noche. Es decir, cuando las cosas ya han pasado, razón por la que el pensamiento siempre está en retraso respecto a algo que sucede. Es un retraso que no es un después, sino más bien un retorno, un volver sobre las cosas y quizá poder disfrutar de más contextos para su interpretación. La lechuza era el animal que acompañaba la sabiduría de Atenea, pero también su arte de la guerra. La reflexión no deja las cosas como estaban. Vuelve sobre ellas para alterar y a veces violentar su sentido y su estado. Reflexionar no es analizar un objeto de estudio muerto ni neutro. Es volver a él para transformar sus efectos. La reflexión,

por tanto, no es tarea exclusiva de académicos y teóricos. Es esa relación con lo que hacemos que, desde la implicación con la situación, nos permite volver sobre ella, percibir sus límites y encontrar las vías para desplazarlos.

Emancipar las inteligencias

La capacidad de reflexión, tal como la hemos descrito, tiene que ver precisamente con la definición más conocida y elemental del concepto de emancipación: poder pensar por uno o una misma, sin tutela de otro. La reflexión no es una función de la inteligencia, sino una relación con la experiencia propia y compartida. Quien no puede reflexionar sobre su propio quehacer e inscribirlo en un universo de sentido con otros puede llegar a ser muy inteligente, como lo sería una máquina, pero no podemos decir que sea un sujeto emancipado.

En esta distancia entre la inteligencia funcional y la emancipación de la inteligencia se juegan algunos de los principales problemas de la educación contemporánea, desde su base hasta la Educación Superior. Es un sistema que produce inteligencias de fina ejecución, adaptables a entornos cambiantes, capaces de manejar gran cantidad de información y de organizarlas bajo distintos criterios de priorización, objetivos y resultados. Pero ¿podemos decir que el objetivo de esta educación es elaborar las condiciones para la emancipación? ¿No trabaja, más bien, en la dirección contraria? Cuando una educación enfoca sus objetivos hacia la maximización de la inteligencia, se produce la paradoja de llegar a tener grandes masas de siervos inteligentes. Bajo el proyecto cognitivo del capitalismo global, la ignorancia ya no cotiza ni garantiza el servilismo. La principal fuente de valorización es una inteligencia incapaz de reflexionar sobre sí misma. Muy inteligentes pero irreflexivos: así son los nuevos siervos y debemos tenerlo presente en nuestras reflexiones.

Hablamos entonces de un régimen basado en la servidumbre adaptativa de las inteligencias vacías. Esta ofensiva de un proyecto cognitivo que exige estar dando respuesta y solución a todo –cada

vez a más velocidad–, se da y es propio de un sistema que estandariza el conocimiento y, en último término, los parámetros en los que nos movemos como sociedad evidenciando un proceso de subjetivación (Foucault, 1991). No se trata, pues, de una servidumbre mecánica, física o meramente obediente. Podemos hablar, en la modernidad, de una verdadera servidumbre cultural (Garcés, 2017), que es la que, más allá de la comunidad orgánica y de la estratificación estamental, construye sus subordinaciones a partir de los imaginarios que nos permiten identificarnos y vincularnos de manera aspiracional.

Capitalismo disruptivo

La emancipación de uno solo no existe. Necesita del singular, como condición (poder pensar por uno mismo), pero se traduce siempre en el plural de esas condiciones. Las condiciones de la emancipación no pueden ser privadas. En ese caso, tendríamos ese concepto de libertad que ha triunfado en las sociedades liberales y que se ha consolidado con la pandemia, que identifica la libertad con la defensa de los privilegios del individuo o de los grupos particulares, que crea nuevas formas de jerarquización, distinción y desigualdad (Giroux, Rivera-Vargas y Passeron, 2020).

Frente a ello, el capitalismo de las inteligencias maximizadas promueve la disrupción permanente de cualquier vínculo, de cualquier marco de comprensión compartido o de cualquier valor que sitúe la dignidad en un límite común. Actualmente el capitalismo es disruptivo considerando a la disrupción, como una de las palabras claves de la sociedad actual. No es de extrañar verlo implementarse en la educación y en la investigación académica sobre nuevas metodologías pedagógicas. Nos referimos a las metodologías disruptivas, que se basan en romperlo todo continuamente para generar capacidades nuevas que tienen que ver con la creatividad de soluciones imprevistas para marcos y entornos determinados por la incertidumbre. La disrupción es la manera de aprender a estar, sin fracasar demasiado, en un mundo que nunca es percibido como común. En la disrupción no hay víncu-

lo, sino respuestas más o menos exitosas a circunstancias que exigen un salto cognitivo y competitivo constante.

De ahí que, paradójicamente, podemos decir que nuestra principal determinación es la incertidumbre. La disrupción se convierte en el método y la obediencia, que se traduce en la capacidad de adaptación. En este sentido, ¿se es más obediente hoy? La respuesta es sí. En otras épocas podríamos imaginar al niño o la niña más obediente como el más callado o tranquilo, aquel que ejecuta con más celeridad las órdenes de sus padres, madres, docentes o jueces. En cambio, hoy el o la más obediente es aquel que es más inquieto, el más emprendedor. Así se hablaba también hoy de la emprendeduría, que es más capaz de atravesar esta incertidumbre y darle la vuelta. Pero ¿en virtud de qué o en función de qué?, ¿de una mayor eficacia de su capacidad de respuesta y de un mayor éxito en los logros o en los efectos de esa respuesta? En un sistema disruptivo, la persona más obediente es la más adaptativa.

Si la realidad actual se presenta como permanente disruptiva, ¿en qué consiste entonces la normalidad? Afirmamos que la pandemia la ha interrumpido. En lo concreto, si pensamos en la educación, se han cerrado las aulas y aún siguen cerradas en muchos países, hasta tal punto que cualquier retorno implicará repensar el sentido mismo de la presencialidad. Mientras tanto, hemos podido preguntarnos: ¿Era normal esa normalidad? ¿Cuáles eran las normas y las regularidades que la sostenían y que nos permitían –o no– inscribirnos en ella? La pandemia nos está permitiendo ver que lo que habíamos normalizado era el presente de la precariedad (no solo laboral, sino existencial) y el futuro del apocalipsis. Mantener una vida normal solo significa sostenerse en la precariedad, y antes de la catástrofe, un poco más.

Sostenernos en la catástrofe

A pesar de su orientación hacia la promoción de la igualdad y de la integración, el sistema educativo tiende a colaborar con la sostenibilidad del apocalipsis, cuando se justifica más por lo que evita que

por lo que posibilita. Ante la desigualdad creciente y la precarización generalizada de muchas vidas, no promete mejoras, sino que atenúa el empeoramiento de las condiciones de vida. No vehicula la transformación, sino que contiene la degradación. No es una educación emancipadora sino una educación paliativa.

Esto explica por qué tantos jóvenes tienden a desconectarse del profesorado, de sus escuelas, de sus universidades y de sus compañeros y compañeras. Escuchan palabras y discursos muy alejados de la realidad que perciben a su alrededor. Desde la educación en línea, dejan sus cámaras apagadas y micrófonos silenciados perpetuando una distancia que ya no es solo física, sino que simbólica. Saben mejor que muchos de sus docentes que los discursos sin *praxis* se transforman en eslogan educativos (Sacristán, 2010). Por lo tanto, la educación reproduce, aumenta e intensifica las condiciones de igualdad o desigualdad a pesar de enunciar lo contrario. Esta disociación entre discurso y realidad, entre nociones y práctica, se vive de manera transversal a la educación más básica y a la educación universitaria. ¿Cuántos jóvenes acuden hoy a la universidad a sabiendas de que no tienen recorrido laboral desde el argumento de un «mientras tanto» o de «un por si acaso»?

La situación creada por la pandemia ha sido, en este sentido, paradigmática. La situación de escuelas cerradas o confinadas ha proyectado en la conectividad la condición única de una solución global y para todos y todas. La pregunta: ¿Cómo seguir conectados?», ha tapado e impedido formular la que hubiera sido, a nuestro entender, la pregunta clave de esta situación: ¿Cómo aprender juntos y juntas cuando nos encontramos separados? La respuesta a la primera pregunta tiene una sola respuesta: más conectividad y más tecnologías digitales desigualmente repartidas. La segunda, en cambio, admite y necesita de una pluralidad de respuestas según la situación, los recursos, las capacidades, las proximidades o las distancias. Permite hacer de cada situación particular un problema común, en vez de imponer una respuesta única para una sociedad cada vez más desigual, que se basa, en el fondo, en una amenaza: sin conectividad, la catástrofe pandémica aún será peor. Bajo esta

amenaza resulta imposible preguntarse: ¿Cómo queremos aprender? ¿Con quién? ¿De qué manera? ¿Cómo queremos vivir? ¿Qué es convivencia y qué no lo es? ¿Cómo ensayar otras convivencias posibles? Solo queda esa vieja consigna de los poderes despóticos: o nosotros, o el caos.

Desobedecer el apocalipsis desde la universidad

Bajo esta amenaza, ¿cómo retomar la pregunta por la emancipación?, ¿cómo inscribirla como práctica y vínculo en nuestros centros educativos y en el que más la ha abandonado, que es la universidad? Desde el pensamiento situado que hemos argumentado hasta aquí, la emancipación sería la capacidad de relacionarnos con problemas comunes mediante un pensamiento propio. Para ello, la universidad debe creerse en condiciones, también, de ser una institución abierta a los problemas comunes de nuestro tiempo y de hacerlo mediante la elaboración de un pensamiento propio, de un conocimiento autónomo y de unos vínculos fuertes con otras dimensiones de la sociedad. En este sentido, no olvidemos a Adorno (1998) cuando afirma: «La exigencia de emancipación parece evidente en una democracia» (p. 115).

No es fácil que lo haga. La universidad ha sido uno de los principales motores del proyecto cognitivo y competitivo del capitalismo actual y justifica su existencia ante la sociedad precisamente mediante una demostración de excelencia basada en una combinación de resultados eminentemente económicos y tecnológicos. En la medida en que se aferra y se legitima a través de estos resultados, el sistema universitario, como conjunto, desoye y desatiende el sentido de su misión. Aun sin quererlo, y con conflictos y resistencias en su interior, participa de la carrera sin freno de este apocalipsis competitivo en el que quien llegue más lejos no sabrá dónde ha llegado.

Reflexiones y preguntas finales

La pandemia ha imprimido a esta situación un carácter de urgencia, de todavía más reacción y más servidumbre adaptativa (Garcés, 2020). Pero también ha abierto una brecha y un interrogante en esta lógica depredadora de mentes, inteligencias, recursos y conocimientos. Pensamos que este interrogante se concreta en tres preguntas que queremos dejar planteadas como posible programa para resituar hoy la universidad en el camino de un proyecto social emancipatorio amplio. Se trata de la pregunta por lo esencial, la pregunta por el vínculo y la pregunta por el futuro.

- Pregunta por lo esencial: La pandemia ha puesto sobre la mesa la pregunta por los bienes esenciales y por su carácter común (público, libre, universal). Se ha debatido por cuáles son y, por lo tanto, se ha abierto la pregunta por la definición misma de qué es esencial hoy en nuestras vidas contemporáneas. Resulta interesante cómo se ha visibilizado que aquello que podríamos considerar indispensable (techo, alimentación, atención sanitaria, educación básica) ha mostrado su condición de bien con el que se mercadea y especula. Y cómo junto a ello se ha reivindicado, además, la esencialidad de otros elementos que en otras condiciones podrían considerarse suplementarios, como la cultura, la formación, la sociabilidad, los afectos, etc. A continuación, se proponen algunas preguntas que podrían ayudar: ¿Cómo se sitúa la universidad en este debate ligado a la vida personal y colectiva cuando esta se ha visto puesta radicalmente en cuestión? Si la universidad se define como la institución que se ocupa de la disponibilidad, creación y transformación de los conocimientos universalmente disponibles, ¿cómo puede hacer efectiva su esencialidad en vez de especular y mercadear con ellos? ¿Podemos considerar la universidad un bien esencial y común y cómo afecta esta consideración a su creciente privatización y elitización a nivel global?
- Pregunta por el vínculo: La pandemia ha interrumpido muchos de nuestros vínculos sociales, más allá de aquellos de la más estricta

convivencia. Que hayan quedado en suspensión las relaciones con el vecindario, los compañeros y compañeras de trabajo o de estudio, las amistades, los colectivos, las asociaciones, etc., ha permitido también sentir su ausencia y valorar de otro modo su necesidad. En el caso de la universidad, tanto el estudiantado como el profesorado han hecho la experiencia de verse en la ausencia física y de poder resituar así la necesidad mutua de encontrarse más allá del mero intercambio de conocimiento y actividades de evaluación, modificando, pero no anulando, las históricas relaciones de poder existentes en la academia. Ante la pérdida del vínculo tradicional que implica relacionarnos en la presencialidad y «encontrarnos» en los entornos virtuales de aprendizaje, podemos preguntarnos, desde la necesidad de definir qué se entiende por vínculo en la universidad: ¿Qué vínculos crea o debería crear la universidad?, ¿cuáles crea por sí misma y en cuáles se inscribe? ¿Es un club de relaciones privilegiadas o es un entorno de convivencia que puede ser considerado como un espacio social, cultural y educativo junto a otro y en continuidad con ellos? ¿Y qué ocurre si la pensamos y deseamos vivirla así? Como en la pregunta anterior, ¿cómo afectaría a su funcionamiento actual el hacer nuestras estas preguntas en las universidades existentes y asumir sus consecuencias?

- Pregunta por el futuro: Finalmente, la vida universitaria no ocurre en un presente ni se refiere solamente a un pasado. La universidad, porque no se reduce a recibir el conocimiento disponible, sino que lo crea, lo transforma y lo transmite, es una cantera de futuros posibles. Estos futuros no son las salidas profesionales de sus usuarios y usuarias inmediatas, sino el compromiso con el futuro de la sociedad de la que forma parte. Se ha visibilizado que la universidad vuelve a acaparar opciones de futuro en manos de unos pocos. Su relativa apertura en décadas anteriores se revierte hoy, en un reparto desigual del privilegio que la vida *online* no hace sino aumentar. La universidad debe posicionarse: ¿Trabajar por los futuros privatizados de las élites globales o comprometerse con la creación de futuros compartidos para el conjunto de la sociedad? Parece una cuestión ingenua, pero no lo es: la estamos

respondiendo cada día a través de las decisiones concretas que tomamos cuando definimos los programas docentes, los proyectos de investigación y sus preguntas, la tipología de contratos que hacen funcionar la universidad y la relación que establecemos entre lo que enseñamos y lo que ocurre a nuestro alrededor. No hay vida inmune en la universidad, aunque la vida académica fija poder quedar al margen. No hay vida a salvo de la catástrofe si no es desde el compromiso de desobedecer, en cada gesto, el apocalipsis programado.

Referencias

Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata.

Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 125-146.

Foucault, M. (1991). *El Sujeto y el poder*. Carpe Diem.

Freire, P. (1970). *El cambio*. Siglo XXI.

Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Anagrama.

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

Giroux, H. A., Rivera Vargas, P. y Passeron, E. (2020). Pedagogía pandémica. Reproducción funcional o educación antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 1-7.

Sacristán, J. G. (2010). *Poderes inestables en educación*. Morata.

3. EXPERIENCIAS EN LA PANDEMIA. ALGUNAS REFLEXIONES DESDE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

— **Inés Dussel**
Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) Cinvestav.
Ciudad de México

Introducción

Los historiadores del futuro seguramente verán al tiempo de la pandemia como un momento excepcional, en el cual se activó una especie de «freno de emergencia» (una hermosa idea de Walter Benjamin para hablar de las revoluciones),[6] y se avizoró la posibilidad de «reordenar el tablero», o incluso de patearlo. Muchas cosas que parecían imposibles tuvieron que ocurrir, y otras que parecían indispensables tuvieron que detenerse.

La humanidad –o, mejor dicho, el planeta– atravesó una experiencia inédita, no tanto por la epidemia –ha habido muchas en la historia–, sino por la conciencia y la conexión planetaria de estar atravesándola. Esa conexión, canalizada en gran medida por las plataformas digitales globales, contribuyó a que las acciones y los afectos de enormes cantidades de población estuvieran relativamente sintonizados, incluyendo ansiedades, miedos y expectativas de vacunas y curas, así como de los programas de salvataje económico y social. Atravesar este tiempo conociendo y comparando la experiencia de otras y otros

6. Decía Benjamin: «Marx dice que las revoluciones son la locomotora de la historia mundial. Pero tal vez […] las revoluciones son el manotazo hacia el freno de emergencia que da el género humano que viaja en ese tren» (Benjamin, 2008, p. 40). Esta revisión de la idea de «progreso hacia adelante», tan cara para la modernidad, parece todavía más necesaria ante la crisis ambiental.

es, sin duda, un cambio cualitativo respecto a experiencias anteriores en la historia humana, y trae demandas complejas de tramitar a nivel colectivo e individual.

Quienes estamos viviendo la pandemia no tenemos el lujo de la perspectiva que da la distancia histórica, y ese carácter inédito se vuelve a veces angustiante. En esos momentos más cercanos a la zozobra, habría que hacer como Jacques Sadoul, agregado militar francés en San Petersburgo que tuvo la suerte –o la desgracia– de llegar a su destino días antes de la Revolución de octubre de 1917. Sadoul, cuyas memorias recupera el escritor argentino Martín Kohan, era un «observador sagaz y sincero», y contó los eventos desde una cierta «descolocación», «desde la vicisitud, o incluso con algún remanente de escándalo», que hoy resulta mucho más interesante que los relatos escritos «desde la fijeza granítica de los dogmas inconmovibles» (Kohan, 2017, p. 25). En esos días tumultuosos, Sadoul escribía: «No sabemos qué puede ocurrir»; en otro momento, atónito, se preguntaba: «¿Qué deberíamos desear para mañana?» (p. 25).

La perspectiva de Sadoul de animarse a no saber contrasta con la de quienes ya saben lo que está pasando y lo que deberá ocurrir con la educación en la pospandemia. Los análisis hoy se debaten entre hablar de oportunidad o de naufragio y calamidad.

Para los primeros, la pandemia anticipa lo que será la educación del futuro, de aprendizajes ubicuos, sin espacios escolares específicos y sin tiempos programados («justo-a-medida» del usuario). Se habla de un experimento a escala mundial que demostrará, por fin, las ventajas del aprendizaje en línea por sobre la universidad presencial (Zimmerman, 2020).

Para los segundos, este es un escenario distópico que llevará a la pérdida de la dimensión pública y común de la escolarización y a una profundización de las desigualdades. Un ejemplo radical de esta postura fue el ensayo de Giorgio Agamben, quien en mayo de 2020 escribió un «réquiem por los estudiantes» convencido de que las pantallas acabarán con el estudiantado como forma de vida por la pérdida de los encuentros y el intercambio asiduo; incluso habló de una «dictadura telemática», similar al régimen fascista (Agamben, 2020).

En este pronóstico pesimista se encuadran actores tan disímiles como la Internacional de la Educación, una organización sindical mundial que habla del naufragio educativo en la pospandemia, y el Banco Mundial, que centra su argumento en las pérdidas de aprendizaje (*learning losses*) por la suspensión de clases presenciales, que derivarán en pérdidas de ingreso y de riqueza productiva en el futuro.

Frente a tanta certidumbre, quizás sea conveniente tratar de imitar al descolocado Sadoul. El no saber puede resultar una posición productiva porque permite abrir paso a una pregunta genuina por el deseo y realizar una invitación honesta a crear algo cuya forma quizás no podamos imaginar todavía. En el ámbito educativo, sin negar los costos y dolores de la pandemia, ¿habrá algo de estos tiempos tumultuosos que podremos rescatar para imaginar la educación del futuro? ¿Habrá que volver a la vieja normalidad? ¿Habrá que aprovechar esta crisis para repensar los modos en que vivimos? ¿Qué evidencian estos tiempos de lo que hacíamos, y qué abren como deseos y esperanzas?

En lo que sigue, quisiera proponer dos líneas de reflexión sobre las experiencias inéditas que la pandemia abrió en el marco de la Educación Superior, tomando como referencia la experiencia que se realizó en distintas universidades latinoamericanas. La primera tiene que ver con reconectarse con la condición material del trabajo educativo, algo que muchas veces fue opacado por la idea de que la educación tiene que ver exclusivamente con procesos cognitivos que ocurren en mentes descorporizadas y desafectivizadas; también por la más reciente moda de la noción de aprendizajes ubicuos como superadores de los aprendizajes escolares. La segunda línea de reflexión, estrechamente vinculada con la anterior, se vincula a repensar las pedagogías universitarias en sus énfasis y sus modos de trabajo. Quisiera argumentar que la pandemia, al obligar a ensayar otras opciones a las habituales, visibilizó algunas cuestiones valiosas, que permiten cuestionar la inercia con la que se venía y que invitan a experimentar con formas nuevas. No se sabe si se consolidarán y si tendrán los efectos que prometen, pero al menos abren preguntas y movilizan deseos relevantes para el futuro de las universidades.

La condición material del trabajo educativo

Sobre la condición material del trabajo pedagógico, la pandemia COVID-19 puso de manifiesto la importancia de los espacios, los tiempos y las tecnologías en los que tiene lugar lo educativo. José van Dijck, estudiosa de los medios digitales, habla de las plataformas como entornos sociotécnicos (Van Dijck, 2016), pero esta noción vale también para configuraciones no digitales. Lo sociotécnico refiere a la conjunción de artefactos y tecnologías con las acciones humanas, como entidades mutuamente imbricadas. Por técnico no se entiende solamente lo tecnológico-digital, sino cualquier forma técnica o *tekhné*. La dimensión técnica de una universidad presencial se evidencia, entre otros, en los edificios, bancos, pizarrones, ventanas, libros y aparatos digitales, en los saberes disciplinares, en los dispositivos pedagógicos y en el personal de apoyo; todos esos factores «traídos silenciosamente a la escena» pedagógica son los que permiten que en el aula se alcancen ciertos logros locales (Latour, 2008, p. 279), por ejemplo, una cierta atención a un problema de estudio o una conversación especializada.

En la pandemia hubo que dar clases en entornos sociotécnicos que eran desconocidos para la gran mayoría de los actores educativos, y en muchos casos –por ejemplo, la plataforma Zoom– fueron probándose y reinventándose en el medio de usos intensivos. Esta obligación de rearmar esos factores silenciosos que organizan la escena de la clase dejó en claro que la educación es algo que ocurre en un tiempo y un lugar, que requiere de ciertos soportes específicos, así como que esos soportes condicionan lo que puede hacerse desde las pedagogías. Esta nueva visibilidad de una materialidad que solía darse por sentado y que actuaba como telón de fondo incuestionado en las interacciones pedagógicas abrió la posibilidad de reflexionar en dos direcciones: sobre los propios lugares, soportes y artefactos, y sobre las desigualdades en las condiciones de acceso y uso. Entre otras «desnudeces que [la pandemia] ha obligado a mirar» (Baquero, 2020, p. 239), en muchos lugares del mundo quedó en evidencia la brecha en el acceso y la conectividad a plataformas digitales y a materiales impresos, pero

también la inequidad en los apoyos familiares y comunitarios y en las posibilidades de trabajo autónomo con materiales complejos. Como breve ilustración, puede verse la encuesta del INEGI mexicano que muestra que un tercio de los estudiantes de nivel superior solo cuenta con un teléfono inteligente para conectarse a las clases y que un 28 % no tiene uso exclusivo de la computadora o el celular, sino que lo comparte con otros miembros de la familia (INEGI, 2020).

Como bien lo ha estudiado la sociología de la educación francesa (Bonnéry, 2015), los soportes y las desigualdades no van por carriles separados sino que se ensamblan en configuraciones socio-técnicas complejas. Puede tomarse un ejemplo de una plataforma usada de manera muy frecuente en la educación básica en América Latina, pero también en la Educación Superior: el WhatsApp. Esta aplicación, con menos requisitos de datos que otras, permitió sostener una comunicación mínima entre docentes y estudiantes, y consiguió organizar alguna proximidad (¿alguna presencia?) en el marco del distanciamiento social obligatorio. Pero por sus propias limitaciones tecnológicas, no contribuyó a promover diálogos sostenidos o construir colectivamente conocimientos; funcionó mejor para mantener una red afectiva y para el envío de trabajos. También mostró que la inmediatez no es necesariamente la mejor cualidad para procesos de aprendizaje que requieren de otra duración, de una cierta «diacronía [...] que se despliega en el tiempo e involucra reestructuraciones, avances, retrocesos relativos, dispersiones, retornos» (Baquero, 2020, p. 239). En esta dirección, las experiencias educativas en la pandemia impusieron cierta cautela sobre las promesas omnipotentes de las tecnologías digitales, tanto por las limitaciones técnicas actuales como porque dificultan algunas de las interacciones pedagógicas básicas.

Sobre los cuerpos y las presencias

Por otro lado, el trabajo pedagógico a distancia puso en evidencia que los procesos educativos se producen no solamente en el intercambio intelectual sino también en y por la presencia de los cuerpos, y que

hay mucho de lenguaje no verbal –por ejemplo, en los cruces de miradas, en los gestos y en las acciones– que no es fácilmente trasladable a entornos virtuales. Esta materialidad de los cuerpos, de los abrazos y de las miradas –más aún, con el uso de los cubrebocas– cobró otra notoriedad después del confinamiento y el distanciamiento obligatorios. Ante la imposibilidad del encuentro físico continuo, hubo oportunidad de poner a prueba el valor de la copresencia en el mismo tiempo y lugar. Hubo que buscar otros equilibrios entre lo sincrónico y lo asincrónico, e indagar en las formas y efectos de presencia en la virtualidad para sostener el vínculo con el estudiantado (Zelmanovich, 2019). Estas experiencias permitieron también interrogar la experiencia de la presencialidad, no siempre «llena de presencias», como se suponía, sino también de ausencias causadas por la desconexión afectiva o por vinculaciones frágiles con el estudio y la formación.

Sobre los cuerpos y las presencias, también es interesante observar que, cuando fue posible, la experiencia de clases por plataformas digitales sincrónicas permitió un encuentro más íntimo y relajado que el aula física, y un acercamiento a las condiciones de vida de estudiantes y docentes. Entre esas condiciones/desnudeces que la pandemia obligó a mirar, no solo fue notoria la desigualdad de situaciones domésticas, sino también la situación particular de estudiantes o docentes con hijos pequeños y de quienes tienen a su cargo el cuidado de adultos mayores (sobre todo, pero no exclusivamente, mujeres); para ellos, la pandemia fue un momento de grandes exigencias, aunque también emergieron otras solidaridades. Otro elemento destacable es que esta informalidad y apertura a lo cotidiano dificultó el poder suspenderse del contexto para organizar una conversación sostenida en torno al estudio; otra vez hay que subrayar la cantidad de factores silenciosos que permiten el enmarcamiento de la acción educativa y que fueron extrañados durante la pandemia. Descolocarse de la certidumbre sobre lo ocurrido permite ver los claroscuros, los efectos paradojales, los límites, pero también las posibilidades que se abrieron en condiciones inéditas.

Repensar las pedagogías universitarias en sus énfasis y sus modos de trabajo

En relación con la segunda línea de reflexión que quiero plantear, la de los énfasis de la formación pedagógica que se propone en las universidades, la pandemia visibilizó que en muchos casos la educación universitaria se concibe como «poco más que un vector de distribución de contenidos», donde «lo que importa [es] que los individuos armen su «portafolio de competencias» o un capital formativo que los coloque en mejores condiciones de competir y triunfar» (Stiegler, 2021, p. 34). Esto produjo, en los distintos niveles del sistema educativo, una suerte de fiebre por el envío de tareas o actividades que debían completar el estudiantado, como modo de probar que estaban recibiendo esos contenidos y también como evidencia burocrática-administrativa de que profesores y estudiantes estaban cumpliendo con sus horas de trabajo.

Pero en otros casos hubo fenómenos interesantes, que ameritan estudios detallados, pero de los que pueden ofrecerse algunas pinceladas. Por ejemplo, la suspensión, o al menos la atenuación, de los sistemas de evaluación, que se vieron impedidos de operar ante el descalabro de las condiciones habituales, abrió la posibilidad de otros vínculos pedagógicos que no estuvieran mediados por la amenaza de la calificación. Hubo que apostar por mayores niveles de autonomía, aun con el riesgo de profundizar las desigualdades (Durler, 2015). Otro desplazamiento interesante fue que, por las situaciones de pandemia, fue habitual realizar consideraciones de tipo socioafectivo y hablar de las afecciones del cuerpo y de las demandas domésticas, temas que en general no se tocaban en las aulas universitarias. En cuanto a las didácticas, con el correr de los meses hubo más apertura a usar materiales y soportes diversos y a repensar las dinámicas y organización del trabajo en la clase. En algunas instituciones hubo acompañamiento pedagógico para los docentes, y en otras se autogestionaron procesos de aprendizaje colectivo alrededor de las estrategias y las prácticas de enseñanza. Muchas unidades académicas se instalaron en un «modo experimental», buscando documentar lo que se estaba haciendo y aprender de lo realizado.

Si en algunas instituciones se produjo un esfuerzo denodado por sostener la continuidad pedagógica como si nada pasara, incluyendo el extremo, en algunas universidades privadas de élite, de contratar a los profesores como tutores presenciales de pequeñas burbujas de estudiantes, en una parte significativa de universidades parece haberse producido una inflexión interesante para repensar los contextos, los contenidos y los vínculos de las pedagogías universitarias, y su relación con el mundo que habitamos. En algunos países fue notoria la movilización universitaria respecto a la producción de conocimiento sobre los efectos de la pandemia, ya sea a nivel de las ciencias médico-biológicas como de las humanidades, las ciencias sociales y las disciplinas tecnológicas, y también en cuanto a la promoción de la salud en las campañas de detección y vacunación, o de apoyo educativo y social. Al respecto, cabe señalar que en América Latina una parte importante de las brigadas de vacunación están integradas por jóvenes universitarios, para quienes este tiempo ha sido una experiencia de conexión social y territorial muy significativa. No puede dejar de mencionarse la situación en Colombia, donde los estudiantes se han movilizado por demandas democráticas y de justicia social en plena pandemia y corriendo graves riesgos.

De esto puede deducirse que, si en algunos casos la pandemia implicó una fractura y un aislamiento social fuerte, y mandó a los estudiantes y a los docentes literalmente a sus casas, privándolos de los espacios y tiempos compartidos, en otros casos la situación de excepción parece haber operado como un impulso para la reconexión con lo territorial y con los problemas sociales relevantes de este tiempo, así como un permiso para la experimentación por caminos que antes no se habían tomado. Que el resultado fuera uno u otro dependió de arreglos locales, en los que las tradiciones y perfiles institucionales preexistentes y las culturas políticas locales tuvieron mucho peso, y seguirán teniéndolo en los próximos tiempos.

Reflexiones finales

Para cerrar estas reflexiones, habría que retomar la pregunta de Sadoul: ¿Qué deberíamos desear para mañana? Si algo queda de este tiempo tan extraño y desafiante, ojalá sea la conciencia de que algo valioso se teje en el encuentro de saberes y cuerpos en un espacio y tiempo enmarcado, definido como propio de la universidad, que no es cualquier lugar ni cualquier momento. Ojalá persista la conciencia del trabajo que cuesta sostener todo eso, de su relevancia social y de la necesidad de estar a la altura de ese trabajo y de esa energía colectiva. Ojalá la universidad valore el encuentro y la presencia, así sea virtual, por sobre la velocidad, privilegie el pensamiento y la reflexión por sobre los resultados inmediatos, y no mire al costado o niegue los dolores y las deudas de las injusticias acumuladas. Sobre todo, habría que intentar que se afirme una universidad que no piense que este es un tiempo perdido, sino que, como Sadoul, se descoloque, se pregunte, se inquiete y se movilice por el presente y el futuro.

Referencias

Agamben, G. (2020, 23 de junio). *Réquiem por los estudiantes*. Blog Artillería Inmanente. https://artilleriainmanente.noblogs.org/?p=1514

Alvarez, S. (2019). Martín Kohan, 1917. Estudios de Teoría Literari. *Revista Digital: Artes, Letras y Humanidades*, 8 (16), 251-254.

Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. En: I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (pp. 231-241). Unipe: Editorial Universitaria.

Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos* (trad. e introd. Bolívar Echeverría). Itaca-Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Bonnéry, S. (ed.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. La Dispute.

Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses Universitaires de Rennes.

INEGI (2020). *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf

Kohan, M. (2017). *1917: revolución, política y literatura*. Egodot.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor red*. Manantial.

Stiegler, B. (2021). *De la démocratie en pandémie. Santé, recherche, éducation*. Tracts Gallimard.

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI.

Zelmanovich, P. (2019). *Efectos de presencia en la virtualidad (mimeo).* http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/Efectos-de-presencia-en-la-virtualidad-Perla-Zelmanovich.pdf

Zimmerman, J. (2020, 10 de marzo). *Coronavirus and the great online-learning experiment.* Chronicle of Higher Education.

4. LOS SENTIDOS DEL APRENDER DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS: ENTRE EL ACOMODO, LA REAPROPIACIÓN Y LA RESISTENCIA

— **Fernando Hernández-Hernández**
Universitat de Barcelona

— **Juana M. Sancho Gil**
Universitat de Barcelona

Introducción. De aprender con sentido a los sentidos del aprender

Aprender con sentido, desde la perspectiva de lo que presentamos en este capítulo, tiene que ver con lo que afecta al sujeto y este sentirse afectado le lleva a cambiar la mirada sobre sí mismo, los otros y el mundo (Atkinson, 2011). Cuando esto sucede se configura una experiencia de «aprender real» que surge «a través de un evento que implica un movimiento» (pp. 5-6). En esta línea hablamos de aprender y no de aprendizaje, asumiendo la distinción de Atkinson, quien considera que aprender hace referencia a lo que afecta, a lo que hace cambiar el punto de vista, y tiene las características de un acontecimiento» que transforma al sujeto. El aprendizaje, por su parte, se asocia con la fantasía de que se puede planificar y medir de manera sistemática y generalizada lo que se aprende mediante una prueba de papel y lápiz. Desde esta diferenciación, el aprender real implica un proceso de renovación a través del cual «los y las aprendices saltan más allá de sí mismos hacia una nueva acomodación del aprendizaje y de lo que podría significar aprender» (Atkinson, 2011, p. xii). La propuesta de Atkinson lleva a considerar que aprender es, por encima de todo, una

cuestión de relaciones, donde lo más importante no son los resultados, sino los encuentros que posibilitan y las consecuencias que tienen en las subjetividades y los saberes de los y las aprendices.

El aprender con sentido en la universidad

A partir de la década de 1960, la universidad, como organización pensada para la formación de las élites sociales e intelectuales y considerada como transmisora privilegiada de conocimientos, valores y dispensadoras de títulos de Educación Superior, se ha enfrentado a considerables desafíos. Desafíos que tienen que ver con la diversificación de la población estudiantil, la explosión de la información, la multiplicidad de universidades, los cambios en el mundo del trabajo y el cuestionamiento de la meritocracia (Rendueles, 2020; Sancho-Gil, 2021). En este contexto, los sentidos del aprender en la universidad se han diversificado tanto para la institución como para los estudiantes, a la par que ha emergido una creciente sensación de un cierto sinsentido en lo que se les ofrece para aprender. Para aquellos estudiantes a los que nos hemos acercado en el proyecto TRAY-AP,[7] la universidad ofrece a menudo un conocimiento descontextualizado que no conecta con sus intereses y los problemas de la sociedad y que ya no «garantiza» un trabajo digno. De aquí la importancia de considerar las voces de los estudiantes, sus vivencias, saberes y experiencias, si nos planteamos una formación con sentido para ellos y ellas, para la universidad y la sociedad.

7. *Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos*. Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00. 2020-2022. https://cutt.ly/MntVQbZ

Investigar sobre qué sentidos dan los jóvenes al aprender en la universidad y más allá

Algunas de las investigaciones que hemos llevado a cabo en los últimos 10 años en el grupo de investigación ESBRINA[8] (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2017; Hernández-Hernández, 2017; Hernández-Hernández *et al*., 2020) nos han llevado a proponer que el aprender es contextual, biográfico y corporeizado (Phillips, 2014) y que está profundamente mediado por lo que Barad (1996) denomina como «intra-acciones»[9] entre las personas y la materialidad del mundo del que forman parte. Esta trayectoria investigadora nos lleva también a identificar que los modos de aprender de los jóvenes en todos los ecosistemas por los que transitan tienen un carácter corporeizado, nómada y vinculado a los afectos (Hernández-Hernández, 2017). Ello ha llevado a centrar el foco del proyecto TRA-AP en el seguimiento individualizado de las trayectorias de aprendizaje de los jóvenes. De esta manera, nos aproximamos a poder comprender: (1) los cambios que se están dando en las juventudes universitarias en relación con el sentido que le otorgan al aprender y al conocer; (2) las estrategias que utilizan para transitar entre estudiar y aprender, y (3) las contexturas de aprendizaje (Jornet y Erstad, 2018) por las que transitan dentro y fuera de la universidad.

Este texto se centra en las visiones de quienes participan en la mencionada investigación sobre el sentido que tiene el aprender en la universidad y más allá. Sobre todo, en un periodo en el que, como señala María, una de las participantes en la investigación, «los jóvenes, en un mundo que se está desestructurando por momentos, estamos haciendo un esfuerzo para aprender».

8. http://esbrina.eu

9. Neologismo que se diferencia de la interacción por primar la relación en lugar de la naturaleza de los elementos en dicha relación.

Los sentidos del aprender (con sentido) de los jóvenes universitarios

El proyecto TRAY-AP se ha planificado y llevado a cabo desde un posicionamiento ontoepistemológico, metodológico y basado en una ética relacional y performática (Geerts y Carstens, 2019). Esto implica considerar al «otro» como un ser en devenir, portador de saberes y experiencias.

En la investigación, los participantes pueden mostrarse como sujetos en devenir en sus relaciones con el aprender y los conocimientos. Se han llevado a cabo cuatro sesiones intensivas de conversación con cada uno de los 50 participantes pertenecientes a universidades de Cataluña (28) y el País Vasco (22). De estos, 30 son mujeres y 20 hombres, proporción que se aproxima a la distribución que se observa en la universidad española en el curso 2019-2020 (55,6 y 44,4). Por ramas de enseñanza, se organizan de acuerdo con la distribución que en Cataluña y el País Vasco aparece en el informe del Ministerio de Universidades (2021): Ciencias Sociales y Jurídicas, 18; Artes y Humanidades, 12; Ingenierias y Arquitectura, 5; Ciencias Experimentales, 6; Ciencias de la Salud, 6, y dobles titulaciones, 3. En las entrevistas se han utilizado diversos métodos: diálogo con un texto que refleja las visiones de la investigación sobre los jóvenes, realización de un biograma de aprendizaje, diario en el que se recogen situaciones de aprender con sentido y diálogo sobre la narrativa que da cuenta de cada trayectoria y ecologías de aprendizaje. Para este capítulo, hemos considerado cinco entradas vinculadas con aspectos relacionados con el aprender con sentido: interiorizar, sentirse afectado, movimiento deseante, voz propia y resistencia. Los nombres que aparecen son los de los estudiantes, pues así se estableció en el protocolo de consentimiento informado.

La diferencia entre estudiar y aprender: aprender implica interiorizar, hacerlo propio

Para los participantes del estudio, «estudiar no es lo mismo que aprender». Se estudia para un examen o para realizar un trabajo y lograr una nota que permita obtener una titulación. A veces puede producirse un «movimiento» si el estudiante conecta lo que estudia con algo que le «afecta». Pero esto sucede en contadas ocasiones. Ello evidencia que para aprender se necesita «interiorizar», hacer propio (apropiarse) aquello (información, conocimiento, experiencias, prácticas…) con lo que el estudiante se relaciona.

> Aprendo una cosa cuando soy capaz de interiorizarla y puedo estudiar todo lo que tú quieras, pero aprender es diferente. En la carrera yo creo que se estudia más de lo que se aprende. (Nerea, estudiante de Educación Social)

El apunte de Nerea permite pensar que la relación entre estudiar y aprender no necesariamente se realimenta, pues requiere una apropiación que no siempre favorece la gestión del tiempo, la relación con la información y el marco de la asignatura. De aquí el interés de la distinción que hace otra estudiante.

> La diferencia entre aprender cosas vs. aprenderse cosas.
> ¿Cuál es la función de los exámenes?
> Importa más aprobar que aprender.
> ¿Aprobar = aprender?
> Dudo. (Anna, estudiante de Medicina)

Anna pone el énfasis en «aprenderse cosas», lo que implica un proceso de reflexividad, de sentirse afectada, en la medida que aquello a lo que se acerca le permite, de alguna manera, reconocerse en lo que aprende y dejar que tenga lugar un desplazamiento.

Aprender cómo sentirse afectado

Aprender tiene lugar en una relación pedagógica que se inscribe en un movimiento deseante (Hernández-Hernández, 2020) y en la que el deseo tiene que ver con lo que afecta, lo que hay entre docente y estudiante, entre la información o el conocimiento y el estudiante. En este movimiento, estudiantes y docentes se involucran en procesos que tienen lugar cuando, como sujetos con capacidad de autoría, se sienten afectados y forman parte de una «intra-acción de relaciones» (Cvetkovich, 2012, p. 2, parafraseado). Para Clara, este movimiento afectivo relacionado con el aprender significa «saber cómo se siente».

> Una de las estrategias que uso para intentar saber si estoy siendo eficiente o no a la hora de aprender es cómo me siento. Sí que es cierto que tengo una rutina para forzar esa sensación y sí que hay veces que intento tener en cuenta que soy humana y el cansancio existe, pero esta sensación es un desarraigo tan grande de cualquier seguridad que psicológicamente da miedo. A veces sí que es como «vale, vamos a dejarlo aparcado y luego volvemos». Siento que necesito ese descanso, pero no toleraría hacer siempre tareas prefijadas, ni tampoco a menudo. (Clara, estudiante de Bellas Artes)

La capacidad de mirarse de Clara la vemos también en María, quien relaciona los afectos con el cuidado

> Para mí aprender es cuidar de mí. Es darme el lugar y el espacio para aprender. (María, estudiante de Bellas Artes)

Marc, por su parte, lleva el sentido de aprender a cómo sentirse afectado, a lo que le «llega» y le genera preguntas, y con la noción de filtro, en la que nos detendremos en la siguiente entrada.

> Yo definiría (aprender) como un elemento que filtra lo próximo y que, dependiendo de los intereses que tengamos o no sobre aquel tema, lo divide y nos permite hacer conexiones con otras cuestiones que nosotros teníamos en la cabeza. (Marc, estudiante de Física)

La reflexión de Marc conecta con la posibilidad de visualizar las relaciones desde la noción de difracción, una propuesta metodológica de Karen Barad (2003) para pensar en los fenómenos no en términos de entidades preexistentes, sino como intra-acciones y fuerzas de las cuales otras cosas emergen.

Aprender como movimiento deseante

Aprender requiere, como señala Deleuze (en Hernández, 2020), formar parte de un movimiento deseante. Y este movimiento implica «activar» el deseo de cambiar. El docente, la materia y los sistemas de control pueden contribuir a que este movimiento tenga lugar, pero si no se hace presente en el estudiante, se termina memorizando para un examen y para olvidar. Esta vinculación la apuntan Blai y Marc, quienes entran en la universidad para pensar, para dejarse sentir afectados, y les sorprende encontrarse con estudiantes que consideran que estar en la universidad es un trámite que hay que tomar con resignación para tener un trabajo en el futuro.

> Tengo mucho la sensación de que lo que espera el alumnado del grado en el que estoy es que todo venga dado, que no tenga que esforzarse mucho. (Blai, estudiante de Económicas)

> Tengo bastante idealizado el concepto de universidad en el sentido de que creo que es el espacio del pensamiento y de la ciencia más puros. Desde ese punto de vista, creo que es algo muy negativo para la misma institución que tenga personas estudiando que no terminan de generar interés por las cosas que estudian. Que lo hagan simplemente porque les promete un futuro algo mejor en términos laborales. (Marc, estudiante de Física)

Las indicaciones de Marc y Blai se hacen eco de una doble tendencia presente en foros relacionados con el papel del trabajo en la economía neoliberal. Por una parte, la idea de que el conocimiento válido es el que se adquiere en la práctica y, por otra, quienes se su-

man al descrédito de la universidad como entidad de formación, en la medida en que se considera que está alejada de ese conocimiento para la práctica. Por eso, Marc y Blai se refieren a esos estudiantes que opinan que el aprender con sentido solo tiene lugar en la práctica profesional y que la universidad solo les da una titulación.

Aprender como búsqueda de una voz propia: los filtros

Aprender con sentido también se manifiesta vinculado a la adquisición de una voz propia, que no implica «repetir» lo que dicen los demás, sino hablar de lo que «uno ha hecho suyo» a partir del proceso de contraste, reflexión y transferencia.

> Claro, a ti te cuentan algo y luego no eres capaz de explicarlo. Es como muchas palabras que todos sabemos qué son, pero te dicen: defínela, y no las sabes definir. (Blai, estudiante de Económicas)

Blai señala que la estrategia para ir aprendiendo a adquirir una voz propia es dar cuenta de lo que se ha leído, visto o escuchado a otra persona. Pero esto puede significar que se ha entendido-asimilado, o que se repite sin más. Idea en la que también abunda Nerea.

> Yo, cuando aprendo algo, es cuando soy capaz de explicárselo a otra persona. (Nerea, estudiante de Educación Social)

Si bien compartir es una estrategia que abre caminos (o no) para construir una voz propia, la noción de «filtro» que aporta Marc ofrece otras posibilidades para aprender con sentido. El filtro aparece como un lugar en el que se produce un cambio de estado, un cambio en otra realidad. El filtro hace ir más allá de la información recibida y activa, relaciona y se abre a preguntas no planteadas.

> El aprendizaje fuera de la universidad e incluso dentro, pero ahora más fuera, se da a partir de que yo, a través de mi experiencia vital, adquiero

> unos filtros. Unos filtros que hacen que todo lo que yo percibo del exterior lo filtro y convierto en otra realidad. (Marc, estudiante de Física)

El filtro recuerda la noción de *entanglement* (Deleuze y Guattari, 1980/1988), y a ese movimiento de «enredo» en el que se deshacen dualismos se abren otros modos de comprensión y permite comenzar a teorizar y articular la complejidad y heterogeneidad del mundo en el que vivimos.

> Creo que hay dos procesos; uno más individual, de percibir el entorno e interpretarlo e intentar entenderlo, y otro es el proceso constante de modalización de estos filtros, y creo que este segundo proceso se da de forma colectiva cien por cien. (Marc, estudiante de Física)

Los filtros se mueven desde lo individual y en lo colectivo, teniendo siempre en cuenta que no son fijos y estables, sino, como dice Marc, «va(n) serpenteando y se van cambiando y evolucionando al cabo del tiempo».

Aprender como resistencia

El aprender, como hemos visto, puede devenir de la relación con sentido respecto a lo que se supone que se ha de aprender. Pero también puede moverse desde una posición de resistencia. Esto supone asumir el aprender como desafío que no renuncia a la búsqueda personal, aunque no se vea acompañada por lo que el profesorado ofrece o demanda.

> Siento que mi proceso de aprendizaje ahora mismo, de alguna manera, está siendo un proceso de resistencia, porque no está facilitado por nada, no está legitimado por nada, nadie entiende que me gaste dinero en mapas o que gaste tiempo, o que nadie me apoya, nadie forma parte de ese proceso conmigo de una manera muy activa. Entonces, es como una resistencia. (Clara, estudiante de Bellas Artes)

La resistencia se vincula así con la búsqueda de una voz propia y con la necesidad de que el movimiento deseante llegue a algún lugar y que tenga eco más allá del interés individual de alguien que busca para aprender con sentido, sentirse afectado/a. Estas entradas nos dan pistas sobre cómo algunos estudiantes se piensan en su aprender y abren caminos para que el profesorado y la institución universitaria se plantee que «los estudiantes han cambiado sus intereses y cómo aprenden, y las universidades nos hemos quedado atrás […]. Los alumnos quieren ser actores de la enseñanza» (Catá, 2021, s/p).

Reflexiones finales. Algunas aportaciones para quienes trabajan con jóvenes en la universidad y más allá

En este apartado nos permitimos plantear algunas consideraciones para el profesorado y la institución universitaria derivadas de las experiencias y reflexiones de los estudiantes sobre el aprender con sentido.

Los estudiantes no llegan a la universidad como recipientes vacíos, sino como sujetos en devenir cargados de concepciones, estrategias, experiencias y saberes. De ahí la importancia de tenerlos en cuenta e invitarlos a participar en comunidades de práctica (Lave y Wagner, 1991). Un curso, una asignatura pueden ser una oportunidad para formar parte de un proyecto común generador de afectos, pertenencia y compromiso ético y político (Garcés y Casado da Rocha, 2020).

Una segunda implicación se relaciona con la importancia de introducir y considerar, a la hora de favorecer experiencias de aprender con sentido, distintas modalidades de pensamiento, información, reflexión, representación y comunicación, que vayan más allá del modo textual, considerando dimensiones espaciales, corpóreas y recursos visuales y artísticos.

Finalmente, el aprender no se ubica y se asocia a un lugar institucional, a lo académico, sino que recorre la biografía y atraviesa las

contexturas de los estudiantes. Por eso no es una acción a la que podemos acercarnos solo desde una perspectiva cognitiva o instruccional. Está atravesada por el cuerpo, las relaciones y los afectos.

Todo lo anterior lleva a considerar la importancia de pedagogías que se abran a lo que es el aprender real. Pedagogías que puedan ser alimentadas y nutridas por una pragmática y una ética de lo súbitamente posible y de lo inesperado.

Agradecimientos

Grupo de investigación ESBRINA «Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos» (2017 SGR 1248): http://esbrina.eu

REUNI+D «Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Conectando Redes y Promoviendo el Conocimiento Abierto». Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (RED2018-102439-T): http://reunid.eu.

Referencias

Atkinson, D. (2011). Art, equality and learning: pedagogies against the state. Sense Publishers.

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831. https://doi.org/10.1086/345321

Catá, J. (2021, 16 de mayo). El profesor que solo recita tiene poco valor añadido. *El País*. https://cutt.ly/HnfGIsl

Cvetkovich, A. (2012). Depression is ordinary: public feelings and Saidiya Hartman's lose your mother. *Feminist Theory*, 13 (2), 131-146. https://doi.org/10.1177/1464700112442641

Deleuze, G. y Guattari, F. (1980/1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.

Garcés, M. y Casado da Rocha, A. (2020). Comunidades de práctica y el futuro de la educación. *Dilemata*, 33, 5-9.

Geerts, E. y Carstens, D. (2019). Ethico-onto-epistemology. *Philosophy Today*, 63 (4), 915-925. http://dx.doi.org/10.5840/philtoday202019301

Hernández-Hernández, F. (2017). *¡Y luego dicen que la escuela pública no funciona! Investigar con los jóvenes sobre cómo transitan y aprender dentro y fuera de los centros de Secundaria*. Octaedro.

Hernández-Hernández, F. (2020). Affection as a movement of desire bound to pedagogical relations. *Matter: Journal of New Materialist Research*, 1 (2), 76-96. https://doi.org/10.1344/jnmr.v1i2.31970

Hernández-Hernández, F., Aberasturi, E., Sancho, J. M. y Correa, J. M. (eds.) (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.

Hernández-Hernández, F. y Sancho-Gil, J. (coords.) (2017). *La perspectiva DIY en la universidad: ¡Hazlo tú mismo y en colaboración!* Octaedro.

Jornet, A. y Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25.

Lave, J. y Wenger E. (1991). *Situated learning, legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Ministerio de Universidades (2021). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2020-2021*. Ministerio de Universidades.

Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*. Seix Barral.

Sancho-Gil, J. M. (2021). Quo vadis university? *Culture and Education*, 1-15. https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904659

5. UNIVERSIDADES QUE CUIDAN (Y DESCUIDAN). LA PANDEMIA, UNA OPORTUNIDAD DE SER Y ESTAR EN LA ACADEMIA

— **Carla Fardella**
Universidad Andrés Bello

— **Cristina Alonso Cano**
Universitat de Barcelona

Introducción

A lo largo de este capítulo desarrollamos y describimos las relaciones entre tres asuntos: el modelo actual de universidad, el impacto que la crisis sociosanitaria mundial ha tenido sobre las universidades y la ética del (des)cuidado en los ámbitos educativos. En particular, proponemos examinar cómo esta pandemia ha agudizado un conflicto entre el cuidado y las formas actuales de hacer universidad. Y si bien se trata de un conflicto arrastrado desde hace un tiempo, la pandemia ha transformado el problema del cuidado en una tensión, que indefectiblemente deberá ser tomada en cuenta para continuar con el sistema de Educación Superior actual.

En este sentido, la pandemia se caracteriza por momentos de tensiones agudas, que abren posibilidades creativas y transformadoras para nuestro ejercicio académico en Educación Superior. Con este propósito como horizonte, hemos organizado el capítulo en tres apartados. El primer apartado describe de modo general la reorganización de la Educación Superior y las características con las que actualmente funciona. En el segundo situamos la discusión sobre la ética del (des) cuido en nuestros contextos universitarios. Y finalmente, cómo la pandemia supone una oportunidad para reconstruirnos críticamente

en torno al cuidado como una ética necesaria para preservar las comunidades académicas.

La transformación de la Educación Superior contemporánea

La universidad como construcción simbólica del pensamiento moderno atraviesa en la actualidad una profunda transformación marcada por los modos neoliberales de pensar el gobierno de las sociedades y de sus sujetos. Diferentes autores (Clarke *et al.*, 2012; Slaughter y Rhoades, 2004) han ido evidenciando cómo la institucionalización del modelo neoliberal en Educación Superior se ha ido progresivamente instalando, a propósito de la proliferación de clasificaciones universitarias en índices de productividad, así como de la promoción de la competencia. Aun cuando en cada territorio esto se despliega con particularidades, la mayor parte de lo que podríamos definir como los síntomas de la universidad neoliberal se entrelazan en cambios globales de la Educación Superior, como la masificación o la creciente participación privada en la provisión del servicio (Brunner *et al.*, 2021).

La transformación neoliberal de la que hablamos se ha asentado en torno a discursos sobre meritocracia y calidad, otorgando un denso entramado simbólico a la nueva universidad. El prestigio y la excelencia han sido históricamente ejes identitarios de las universidades, pero estos son ahora releídos en un marco neoliberal, exacerbando aspectos como el individualismo y la competitividad académica (Fardella, 2020; Knights, 2013). La búsqueda de excelencia, arbitrariamente entendida como mérito individual, se ha ido materializando dócilmente en mecanismos de gestión universitaria como: (1) asignaciones presupuestarias mediante concursos; (2) distribución de fondos para diferentes actividades universitarias en función de la producción individual; (3) evaluaciones y seguimiento permanente de la actividad académica, y (4) la rendición de cuentas como principal mecanismo de gobernanza (Lynch y Grummell, 2018).

Los cambios mencionados se han ido permeando en diversas dimensiones de la cultura universitaria y en las relaciones entre sus

actores, así como en las cuestiones personales de cada uno de nosotros. Consideremos, por ejemplo, la evaluación continua en las universidades y de las universidades. Se trata, por un lado, de una herramienta de gestión académica clave en todos los niveles de funcionamiento de la universidad: aprendizaje del alumnado, calidad de la docencia y productividad del desempeño científico. Su centralidad no está sujeta solo a su capacidad para retroalimentarnos respecto a diferentes procesos con el propósito de su mejora, sino más bien en su capacidad para reorientar las conductas y las relaciones de estudiantes y docentes. En efecto, los *rankings* derivados de las evaluaciones comparan personas, resultados y logros, jerarquizan y clasifican a los actores universitarios, promueven, a fin de cuentas, relaciones de competencia, responsabilización individual y rendimiento.

Al respecto, Slaughter y Rhoades (2004) cuestionan que la transformación de las universidades sea simplemente el efecto de fuerzas corporativas y empresariales que invaden el espacio académico. Más bien sugieren revisar nuestra participación como académicos, docentes y estudiantes en los circuitos cotidianos que sostienen, dan forma y legitiman finalmente la transformación universitaria.

Siguiendo esta línea argumental, nosotras proponemos revisar cómo la organización de la universidad contemporánea no solo permea los vínculos entre sus actores, sino que instala de manera preocupante una cultura del descuido entre sus actores, lo que ha sido documentado en trabajos que desarrollaremos a continuación.

Perspectiva desde la ética del cuidado en la Educación Superior

El concepto de «cuidados», aun cuando es de uso común, cada vez circula con mayor frecuencia e intensidad en discursos educativos y académicos. Hilary Graham y Clare Ungerson (en Thomas, 1993) señalaban que la noción de cuidados comienza a ser problematizada por la academia de manera muy reciente y de la mano de la literatura

feminista. El desarrollo de esta perspectiva ha sido dispareja y contradictoria, de modo que se han desplegado usos plurales en diferentes campos disciplinares y problemas sociales, lo que ha tenido como efecto la falta de concreción del significado del término *cuidados*, muy probablemente relacionado con la representación superficial, fragmentada y parcial propia de nuestras sociedades (Thomas, 2019). Se tiende a representar las prácticas de cuidado como actividades genéricas, cuando en realidad estas son particularmente específicas y circunscritas a dominios como el tipo de institución, su carácter público o privado.

Gran parte de los estudios actuales en torno al cuidado buscan definirse por oposición, contraponiendo su lógica tanto a las lógicas del mercado (Pérez Orozco, 2014), como a las de la racionalidad científica (Ivancheva, 2020; Bryson, 2014). De esta comparación, muchos autores suelen destacar que, mientras el cuidado es un proceso con flujo permanente, la lógica de mercado se centra en los productos. Frente a la ética relacional, se contrapone la competencia y frente al riesgo se opone la seguridad. Todos estos elementos provocan que lo relativo al cuidado se vuelva prácticamente invisible a las instituciones modernas públicas y particularmente a la Universidad.

De acuerdo con Lynch *et al.* (2020), la indiferencia por el cuidado y las dimensiones relacionales dentro de los sistemas universitarios muestran una subestimación de su papel fundamental para generar justicia y equidad en la formación superior. La ética del cuidado suele estar subordinada a la ética del mérito y la eficiencia, donde el cuidado, en sus múltiples manifestaciones, es tratado como una suerte de práctica social residual, frente a la cultura dominante de la productividad y la competencia (Tronto, 2013 y 2017).

Un estudio realizado en 10 instituciones de Educación Superior en Irlanda muestra que cuando las instituciones ignoran sus compromisos de cuidado dentro y fuera de ellas, estas tareas tienden a ser asumidas individualmente (Lynch *et al.*, 2020). Además, estas tareas individuales no se distribuyen de manera equitativa, ya que son generalmente las mujeres quienes las asumen y las encargadas de esas labores (Fardella y Corvalán, 2020). En consecuencia, y en la medida

en que el cuidado no es contable, sus prácticas se vuelven invisibles, al igual que las personas que las realizan.

Múltiples estudios confluyen en señalar que lo que podríamos definir como una ética o cultura del descuido tiene importantes y preocupantes consecuencias nocivas para la vida universitaria (Lynch y Grummell, 2018; Lynch *et al.*, 2020). Un ejemplo en particular es la promoción de modelos relacionales competitivos, excluyentes y poco solidarios. La universidad tiende finalmente a instalar modelos relacionales y prototipos de un sujeto idealizado, libre de cuidados, autónomo, racional, siempre disponible y sano; todas ellas características que van restringiendo la diversidad de formas y posibilidades de ser y estar en la academia. La ética del descuido suprime, a fin de cuentas, la diversidad y la ética del cuidado que la promueve.

La cultura del descuido ha sido documentada en diferentes trabajos. Hölscher (2018) la vincula a los procesos de masificación y financiamiento, cuya instalación se ha orientado por la entrega del «producto» educativo con la máxima eficiencia y utilizando la menor cantidad de recursos posibles. Ello ha implicado en muchas universidades atraer a la mayor cantidad de estudiantes posible y atender sus necesidades con el menor número posible de personal (Cantrell y Pallmer, 2019). Asimismo, Lynch *et al.* (2020) explicitan cómo las universidades parten del supuesto –discutible– de que sus miembros son individuos autónomos, capaces de trabajar/estudiar sin límites, o bien que pueden desenvolverse por el mundo sin obstáculos o restricciones. Tronto (2017) por su parte, señala que gran parte del trabajo de cuidado en las universidades ha quedado invisibilizado porque no suele ser registrado por las herramientas de auditorías y métricas. Finalmente, Müller (2018) llama la atención respecto a cómo el *ethos* universitario tiene en el horizonte un prototipo de actor social que podríamos llamarle el homus del rendimiento, en contraposición al homus solidario. En efecto, actividades como la revisión de pares, la formación de estudiantes o incluso el asesoramiento entre académicos/as están inequívocamente infravaloradas en este ethos, en la medida en que el beneficio personal asociado a estas actividades no resulta evidente.

Las prácticas y las relaciones de cuidado no se pueden gestionar ni organizar desde la lógica de la eficiencia o de la competencia, pues su naturaleza radica justamente en lo contrario, en la idea de reciprocidad, de bien común y con centralidad en los procesos más que en los resultados. La pregunta que surge sería: ¿Es posible integrar esta nueva mirada en la Educación Superior? Como veremos en el siguiente apartado, la educación, la universidad y nosotros, en tanto actores fundamentales en este desafío, y la crisis sociosanitaria puede ser pensado como una oportunidad para que este desafío tome fuerza y cobre vida.

Pandemia: una oportunidad para construir universidades que cuidan

El modelo de universidades descuidadas se ha exacerbado en tiempos de pandemia, y con ello, un conjunto de desigualdades asociadas, debido, entre otros, a tres motivos. En primer lugar, por la disminución de ingresos de los estudiantes internacionales que durante mucho tiempo han apuntalado el sistema de Educación Superior bajo los regímenes de financiación actuales (Hurley y Van Dyke, 2020); una situación que consecuentemente ha desembocado en una serie de ajustes presupuestarios que se han abordado desde una racionalidad económica preferentemente. Segundo, la teleeducación, o educación remota, ha reemplazado la instrucción presencial, generalmente con el reemplazo de conferencias pregrabadas y seminarios web en vivo con una fuerte reducción de la interacción entre estudiantes y docentes. Algunas universidades proporcionaron un breve período de transición para cambiar la instrucción en línea (Ebner *et al.*, 2020), mientras que otras realizaron la transición de inmediato sin suspender las ofertas (Crawford *et al.*, 2020). Algunas universidades incluso recurrieron al uso de conferencias grabadas de profesores que habían fallecido años antes (Kneese, 2021).

A pesar de la crisis, hemos visto permanentemente cómo, en el contexto de la pandemia, muchos docentes han asumido una respon-

sabilidad adicional por el bienestar y la participación de sus comunidades educativas, tanto con sus estudiantes como con las familias y los colegas. Sin embargo, si hay algo que ha quedado en evidencia en el funcionamiento de las escuelas a nivel internacional es su innegable función protectora, función que disminuye o repliega con el cierre de las escuelas. Queda claro, entonces, que las escuelas son espacios de cuidado, mucho más de lo que pensábamos, y eso supone admitir que hay dimensiones no reconocidas en el quehacer escolar que hay que visibilizar (Jiménez y Valdés, 2020). Así, desde la ética del cuidado, muchos actores de la educación han promulgado un compromiso deliberado, sostenible y cuidadoso, basado en las diferentes necesidades y contextos de colegas y estudiantes. Pero la pandemia nos ha mostrado que la lógica del cuidado y la dimensión afectiva de los procesos educativos no admiten fórmulas estandarizadas o soluciones universales. Las prácticas de cuidado son sumamente contextuales, contingentes y situadas.

Por lo tanto, y aunque pudiese parecer ambicioso, una pandemia de tal magnitud como la que estamos aún atravesando ofrece una oportunidad única para repensar qué rol cumple la escolarización y qué función social queremos que desarrolle; qué principios pilares de dicha escolarización incorporaremos en el currículum. Por ejemplo, la definición de Coll (2006) entre lo básico imprescindible y lo básico deseable es un interrogante que tendremos que replantearnos. Parte del profesorado aprovechó, por ejemplo, la oportunidad para incluir COVID, como contenido del plan de estudios para mejorar y contextualizar el aprendizaje (Hughes *et al.*, 2020), y de esta manera ayudar a los estudiantes a dotar de sentido, significación y significatividad lógica, psicológica y cultural lo que estaban experimentando. Como plantea Murphy (2020), las pedagogías pandémicas han debido poner en primer plano el mundo de las interacciones necesarias para garantizar que el estudiantado no solo pudiera sobrevivir, sino también prosperar (Weeden y Cornwell, 2020).

Palabras finales

Finalmente, para retomar el argumento de la ética del cuidado, si hay algo que nos deja esta pandemia es justamente que el cuidado se ha instalado en el discurso y en el sentido común educativo como un marcador clave de buena enseñanza, como un sello de calidad integral del quehacer escolar. Y sin lugar a duda, el ámbito educativo no debería ser un punto de llegada, sino de partida, teniendo en cuenta que de lo que se trata es, ni más ni menos, de instalar la categoría del cuidado como una dimensión esencial de lo social, de sus instituciones y de nuestras universidades en particular.

Hablar de la importancia del cuidado y de la toxicidad de la lógica del descuido es un primer paso necesario para construir y llenar de significado asuntos que han sido silenciados e incómodos, justamente porque involucran privilegios –ciertamente arbitrarios– que naturalmente nadie estaría dispuesto a perder/ceder. Pero sabemos que detrás de un privilegio siempre hay una desigualdad encubierta. Hablar de cuidado es proveer categorías para desnaturalizar la universidad descuidada y construir un lenguaje legítimo para nombrar asuntos desvelados por la pandemia.

Bibliografía

Brunner, J. J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E. y Ganga, F. (2021). Variedades de capitalismo académico: un marco conceptual de análisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29 (35). https://doi.org/10.14507/epaa.29.6245

Bryson, C. (ed.) (2014). Understanding and developing student engagement. Routledge.

Cantrell, K. y Pallmer K. (2019). The casualties of academia: a response to the conversation. *Overland,* 1-6. https://eprints.qut.edu.au/128967/2/128967.pdf

Clarke, C., Knights, D. y Jarvis, C. (2012). A labour of love? Academics in business schools. *Scandinavian Journal of Management*, 28 (1), 5-15. https://doi.org/10.1016/j.scaman.2011.12.003

Coll, C. (2006). Lo básico en la Educación Básica: reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la Educación Básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 68-77.

Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. y Lam, S. (2020). COVID-19: 20 Countries' Higher Education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning* y *Teaching*, 3 (1). https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7

Ebner, M., Schön, S., Braun, C., Ebner, M., Grigoriadis, Y., Haas, M., Leitner, P. y Taraghi, B. (2020). COVID-19 Epidemic as e-learning boost? Chronological development and effects at an Austrian University against the background of the concept of «e-learning readiness». *Future Internet*, 12 (6), 94. https://doi.org/10.3390/fi12060094

Fardella. C. (2020). Abrir la jaula de oro. La Universidad Managerial y sus sujetos. *Izquierdas*, 49 (23), 2299-2320.

Fardella, C. y Corvalán, A. (2020). El tiempo en el conflicto trabajo-vida: el caso de las académicas en la Universidad Managerial. *Psicoperspectivas*, 19 (3). https://www.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue3-fulltext-2051

Hölscher, D. (2018). Caring for justice in a Neoliberal University. *South African Journal of Higher Education*, 32 (6), 31-48. https://doi.org/10.20853/32-6-2676

Hughes, A., McDuff, N., Tatam, J., Morrow, E. y Fiona, R. (2020). Improving equality of opportunity in Higher Education through the adoption of an inclusive curriculum framework. *Open University*, 22 (2), 83-121. https://doi.org/10.5456/WPLL.22.2.83

Hurley, P., y Van Dyke, N. (2020). *Australian investment in education: Higher Education*. *Discussion paper*. Mitchell Institute, Melbourne. https://vuir.vu.edu.au/40391/

Ivancheva, M. (2020). The casualization, digitalization, and outsourcing of academic labour: a wake-up call for Trade Unions. *Focaal*. https://www.researchgate.net/publication/340568062_The_casualization_digitalization_and_outsourcing_of_academic_labour_a_wake-up_call_for_trade_unions

Jiménez, F. y Valdés, R. (2020). Las dimensiones no reconocidas del quehacer educativo en tiempos de pandemia: el cuidado y la protección de

las minorías extranjeras en riesgo de exclusión. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3). https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12302

Kneese. T. (2021). Precarity beyond the gig. From University halls to tech campuses. En: Dolber, B., Rodino-Colocino, M., Kumanyika, C. y Wolfson, T. (eds.). *The gig economy.* Routledge.

Knights, D. (2013). It's a bittersweet symphony, this life: fragile academic selves and insecure identities at work. *Organization Studies*, 35 (3), 335-357.

Lynch, K. y Grummell, B. (2018). New managerialism as an organisational form of neoliberalism. En: Sowa, F., Staples, R. y Zapfel, S. (eds.). *The transformation of work in Welfare State organizations*. Routledge.

Lynch, K., Ivancheva, M., O'Flynn, M., Keating, K. y O'Connor, M. (2020). The care ceiling in Higher Education. *Irish Educational Studies*, 39 (2), 157-174. https://doi.org/10.1080/03323315.2020.1734044

Lynch, K., Kalaitzake, M. y Crean, M. (2020). Care and affective relations: social justice and sociology. *The Sociology Review*, 69 (1), 53-71. https://doi.org/10.1177/0038026120952744

Müller, E. (2018). Regenerative development in Higher Education: Costa Rica's perspective. En: Gleason N. (eds.). *Higher Education in the era of the fourth industrial revolution.* Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0194-0_6

Murphy, M. (2020). COVID-19 and emergency elearning: consequences of the securitization of Higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41 (3), 492-505. https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749

Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de Sueños.

Slaughter, S. y Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy. Markets, State and Higher Education*. Johns Hopkins University Press.

Thomas, C. (1993). De-constructing concepts of care. *Sociology*, 27 (4), 649-669.

Thomas, C. (2019). Times change, but things remain the same. *Disability and Society*, 34 (2), 1040-1041. https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1664074

Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: markets, equality, and justice*. New York University Press.

Tronto, J. C. (2017). There is an alternative: homines curans and the limits of neoliberalism. *International Journal of Care and Caring*, 1 (1), 27-43.

Weeden, K. y Cornwell, B. (2020). The small-world network of college classes: implications for epidemic spread on a University Campus. *Sociological Science*, 7, 222-241. https://www.doi.org/10.15195/v7.a9

6. CONVERSAR PARA ENTRELAZAR EN LA UNIVERSIDAD

— **Anna Forés Miravalles**
Universitat de Barcelona

Introducción

Humberto Maturana (1990) decía que toda institución es una red de conversaciones y que, por tanto, la conversación representaba la intención esencial de convivencia entre humanos. Una acción que, de hecho, nos definía como colectivo y también como organización territorial (o país).

En esencia, todos los quehaceres humanos tienen lugar como redes de conversaciones. El conversar se da a través de las palabras, que son nodos en redes de coordinaciones de acciones que surgen en la convivencia. Sus significados son distintos dominios de acción, no representantes abstractos de una realidad independiente de nuestro quehacer. Por lo tanto, las palabras no son inocuas y no da lo mismo que usemos una u otra en una situación determinada (Maturana, 1990). Las palabras que usamos no solo revelan nuestro pensar, sino que proyectan el curso de nuestro quehacer. Pero ni las palabras ni las conversaciones suceden aisladas. Son acciones vivas y siempre conectadas, o, como manifestaba el mismo Maturana (1990), son acciones entrelazadas.

Situados en el contexto educativo y plena pandemia de la COVID-19, en el presente capítulo reflexionamos sobre esas conversaciones y entrelazamientos en siete dimensiones: el cuidado, las imposibilidades, los aprendizajes, el «nos-otros», los diseños formativos, los acompañamientos y la resiliencia (figura 6.1).

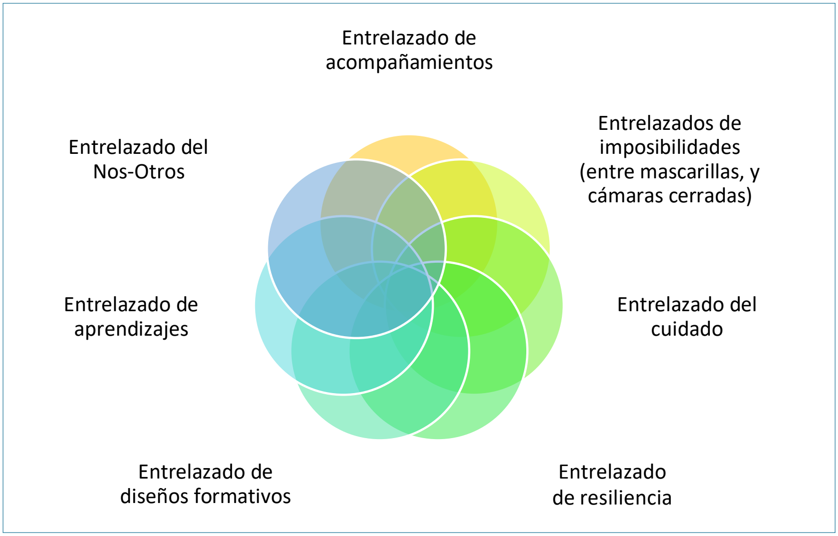


Figura 6.1. Entrelazados. Fuente: elaboración propia.

El objetivo de este capítulo es favorecer la posibilidad de entrelazar hilos de conversaciones sobre la educación universitaria a partir de aquellos hitos biográficos que han marcado la actividad docente en tiempos de pandemia.

Entrelazado del cuidado

Dice nuestra apreciada filósofa y compañera Marina Garcés (2020) que cuidar es la nueva revolución. Y lo es por muchos motivos y ahora en los tiempos vividos por la COVID-19 aún más. En una reciente entrevista, el gran neurocientífico Francisco Mora plantea que «los maestros son la joya de la corona de un país» (*Aprendemos juntos*, 2018, 0 m 25 s). Hay estudios que correlacionan cómo se trata a la infancia y a maestros/as para ver cuán rico es el país, no solo en economía, sino en cultura, iniciativa y humanidad. La pandemia nos ha demostrado, nuevamente, que la educación se ha sustentado sobre todo por las horas de dedicación y compromiso de muchos docentes

y estudiantes (que lo han hecho posible a pesar de las circunstancias), pero no directamente por el apoyo recibido por las administraciones. Docentes que han tenido que crear otras circunstancias de aprendizaje, deshacer para poder hacer.

Los años en los que nos ha acompañado la pandemia no han sido fáciles en muchos sentidos. No solo por el dolor ante la fragilidad de la vida, por la proximidad de la enfermedad y la muerte, sino por el colapso a nivel mundial, por las rupturas y brechas económicas y por haber entrado en un momento de mucha angustia y ansiedad existencial con tanta incertidumbre sobrevenida.

En el ámbito educativo, los mismos docentes no estábamos preparados para poder sostener toda esta complejidad. Cuidar para poder cuidar, tomando la metáfora de la instrucción en lo alto de un avión cuando caen las mascarillas de oxígeno: primero colocarse la propia y luego atender a los demás. Ahora es tiempo de cuidarse para poder cuidar. Ante esto merece la pena preguntarse: ¿Nos hemos cuidado como docentes? ¿Cómo lo hemos hecho?

En una entrevista reciente, Daniel Goleman (2021, 22 de enero) sostenía que como sociedad nos habíamos volcado durante la pandemia en trabajar y fortalecer la salud física; y eso es obvio, pero justamente habíamos olvidado otras dos tipologías de salud realmente muy necesarias en los tiempos presentes, como son la salud emocional y la salud mental. Los datos son alarmantes en referencia al número de incremento de consultas en cuanto a salud mental y suicidios en el curso 2020-2021. ¿Y quién cuida al profesorado?, ¿quién lo sostiene para luego poder sostener a sus estudiantes? Muchos han sido los compañeros que han enfermado y las clases que han tenido que sostener otros, sumando a sus propias circunstancias las ajenas. Y todo ello sin vacunas hasta finalizado el curso. Por tanto, un escenario de mucho cansancio, mucho miedo y mucha responsabilidad.

Entrelazados de imposibilidades (entre mascarillas y cámaras cerradas)

Las mascarillas son barreras de comunicación, al menos las que hemos tenido hasta ahora, donde el vínculo a través de las expresiones faciales ha quedado reducido. Eso en la presencialidad. Pero en la virtualidad, el hándicap más grande es poder empatizar con el estudiantado de nuestra necesidad de verlos mientras acontece el aprendizaje. Hablar contra una pantalla sin *feedback* es algo desolador, sin mucho aliciente. Poco a poco las tecnologías también han posibilitado ver más personas en una única pantalla, poder hacer grupos, los chats se han convertido en espacios más dadores de voz, introducir espacios de cocreación, e incluso fondos de pantalla para no asomarnos a la intimidad de los espacios de aprendizaje, algunos de ellos incluso vividos como una intrusión en la privacidad. Esas imposibilidades de llegar al otro se han ido superando con el transcurso de los meses, quizás porque ya todos anhelamos estar más cerca para así mirarnos en nuestra totalidad.

Entrelazado de aprendizajes

Preguntas que se unen a nuevas preguntas: ¿Qué podemos hacer como docentes universitarios en estos momentos vividos? ¿Qué habremos aprendido de todo esto?

Quizás una primera mirada es no enfocarnos en lo que tuvimos que dejar de hacer o no poder hacer (como las clases presenciales) y atender a las nuevas circunstancias de lo que implica enseñar y aprender en este nuevo contexto educativo. Y eso pasa por una de las funciones ejecutivas básicas como es la flexibilidad cognitiva, el poder de adaptación a los nuevos espacios y tiempos educativos, e incluso de replanificarlo todo desde la incertidumbre.

Y es que ante las circunstancias del confinamiento en un primer momento y de formatos mixtos en un segundo momento, resulta fundamental centrarse en lo prioritario y realmente en lo que sí se

podría hacer. Por ejemplo, la poca presencialidad que hemos podido disfrutar en este curso 2020-2021 ha supuesto para el alumnado y para mí un «vivir» intensamente. Unas ganas de encuentro no solo reflejado en la puntualidad y la participación, sino incluso en el gozo del reencuentro después de tanta pantalla. Clases diseñadas como pequeños regalos intensivos de vida. Cada clase es única y llena de lo que no se puede llevar a cabo a través de la pantalla. Buscando diariamente dotar a las clases presenciales de un sentido pleno. Y en la virtualidad, jugar con las sincronías y asincronías, y cuidar espacios más íntimos para crear vínculos y posibilitar esa cercanía a pesar de las distancias.

Igualmente, los estudiantes siempre te siguen sorprendiendo. Justamente para tomar el pulso a sus preocupaciones, les invitaba a compartir lo que les preocupaba. Y en vez de emplear una mirada egocéntrica, los estudiantes manifestaban su preocupación por las desigualdades sociales, por las injusticias, con una mirada más global y sensible por lo que nos acontece como personas y ciudadanos. A pesar de todo, el estudiantado tiene una mirada amable con la humanidad, y eso sin duda da un poco de esperanza.

Entrelazado del «nos-otros»

La pandemia nos ha invitado a esa mirada del «ego» al «eco». Para Kumar (2018), «nuestra verdadera identidad es que somos miembros de una comunidad humana» (p. 96), por lo que resulta esencial volver a entender esa dimensión de inteligencia colectiva, porque esto nos incumbe a todas las personas. Nadie es tan inteligente como todos nosotros juntos; es lo que esconde el concepto de inteligencia colectiva. Los grandes colectivos son más inteligentes que la minoría selecta, por brillante que esta sea, sobre todo cuando se trata de resolver problemas complejos, de promover la innovación, de alcanzar decisiones prudentes o incluso de construir el futuro. Y de eso se trata: de trabajar con el estudiantado para promover esta inteligencia colectiva y a la vez el espíritu crítico y la creatividad.

La neuroeducación también nos ayuda a orientar la práctica docente y más en los momentos actuales (Grané y Forés, 2019). Por ejemplo, uno de los factores que más impacto tienen en el aprendizaje, siguiendo a Hattie (2012) y Tokuhama (2015), es justamente la cooperación entre el profesorado. En un momento en que se ha evidenciado que se «debía cambiar» la forma de enseñar y aprender, los docentes que han trabajado cooperativamente y han planteado propuestas conjuntas se han podido adaptar antes a las circunstancias. No es necesario que todos hagamos todo. ¿Por qué no damos la mejor versión de nuestros conocimientos y los compartimos con otros colegas, pensando en el bien común de los estudiantes?

Además, es un tema también de modelaje. Nosotros exigimos al estudiantado que trabaje en equipo, y si nos ven a nosotros hacerlo, es más fácil que ellos y ellas lo hagan. Ahora bien, si nosotros no lo hacemos, difícilmente ellos van a querer hacerlo, y menos por unas supuestas bondades que nosotros no vivimos en primera persona. Eso pasa por llevar a cabo nuevas culturas universitarias, trabajar en común como profesores en diferentes proyectos transversales de asignaturas, porque centramos la mirada en los estudiantes y en lo que es la mejor opción para aprender. Por ejemplo, en el posgrado de Neuroeducación de la Universitat de Barcelona[10] (en modalidad semipresencial) se intenta que todo el profesorado esté en todas las sesiones, no solo para aprender los unos de los otros, sino para compartir el codiseño del posgrado. Consideramos que es una experiencia muy interesante y enriquecedora.

Entrelazado de diseños formativos

Sabemos, además, que pensar en formatos en línea, híbridos, mixtos o presenciales requiere lógicas educacionales muy diversas. Intentar replicar en línea lo que se había pensado en presencial no es la mejor

10. Más información: https://www.ub.edu/neuroedu/formacion/posgrado-neuroeducacion-semipresencial/

solución (Maggio, 2021). Sin embargo, una vez realizado el ejercicio de diseñar las clases virtualmente, donde se requiere por encima de todo una buena sistematización y comunicación, ese esfuerzo por diseñar materiales para poder poner en virtual es un trabajo que puede quedar reflejado para la presencialidad de los siguientes cursos. Hace más de 20 años tuvimos que pasar de modalidad presencial a virtual unos estudios universitarios de educación social y trabajo social. En aquel momento, la tecnología no era la de ahora y empezaban a asomar las primeras plataformas digitales en España. De esa experiencia muy interesante y altamente compleja, mejoró notablemente la presencialidad de los siguientes años. En aquella ocasión, el cambio se propició poco a poco, con acompañamiento a profesores y con un cambio de cultura, también con el reto de la primera vez. Quizás haber vivido previamente situaciones similares permite que, cuando te has de enfrentar de nuevo a cambios similares, ya tengas las herramientas y sobre todo la capacidad de flexibilidad para vivir el cambio.

Entrelazado de acompañamientos

Atendiendo a lo que decíamos al principio de este capítulo sobre la importancia del cuidar, observamos que se han ido reforzando los espacios de tutorías, ya sean de docentes con estudiantes o entre estudiantes, o incluso la mentorización de un estudiante a otro. Estas mentorías hacen que se crean complicidades y se perciba la sensación de no estar solos; nos tenemos, nos apoyamos y juntos avanzamos. En sí hay muchos estudios que correlacionan el hecho de que, si hay vínculo, los estudiantes no abandonan, ni en la escuela, ni en el instituto ni en la universidad (Padilla-Petry y Vadeboncoeur, 2020). Dedicar las primeras clases a crear un buen clima de trabajo, asentar las normas de trabajo universitario hace que después los conflictos sean mínimos y que los estudiantes se centren concretamente en aprender, no en emplear energías por intentar reunirse para realizar un trabajo en grupo. Acompañar al estudiantado, pero también como colegas de la universidad. Como ya hemos mencionado, han sido meses muy

complejos llenos de tristeza en muchos casos o dolor compartido, y el gesto solidario ha sido necesario cuando se ha necesitado, por las circunstancias, por la salud, o por la fatiga.

Entrelazados de resiliencia

También son tiempos de poner en práctica la resiliencia. No solo afrontar las dificultades, sino salir fortalecidos. Aprender a generar posibilidades cuando todo se tiñe de oscuro. El *Washington Post*[11] solicitó la mejor definición del año 2020. Un chico de Michigan de 9 años envió la mejor propuesta: «Como si miraras a ambos lados de la calle antes de cruzar y entonces te atropellara un submarino». Creemos que esta definición de 2020 también es la mejor descripción de la época incomprensible en la que vivimos. Nadie, o casi nadie, había previsto este submarino amarillo llamado COVID.

Volviendo a nuestro punto, resiliar es revertir la fatalidad o la ausencia de alternativas, es generar opciones (Grané y Forés, 2019 y 2020). Para promover la resiliencia hemos de reivindicar, vivir una vida sin destino fijo; lo que implica reivindicar nuestra capacidad de imaginar, pretender, prometer y construir futuro. La acción educativa resiliente para consolidar una educación emancipadora debe consistir en educar la posibilidad. Y eso debe empezar desde los primeros años de vida, o incluso en el vientre materno, donde, por ejemplo, el estrés de la madre podría provocar muchos daños en el desarrollo de la criatura.

La universidad también es un lugar óptimo para tejer la resiliencia. Sanar es un proyecto de sociedad. Sanar significa abrir los ojos y recuperar formas activas de mirada (Emcke, 2017), así como avanzar hacia una nueva cultura de la compasión, del amor y el servicio más que nunca. Y eso también forma parte de lo que llamamos Educación Superior. Una universidad que acoge, que es de vital importancia para volver a pensar las cosas. Las que no funcionan, por supuesto, pero

11. Ver noticia aquí: https://www.washingtonpost.com/graphics/2020/lifestyle/2020-in-one-word/

también las que sí lo hacen o parecen hacerlo. Escribir, pensar y no dar por bueno lo que se viene haciendo. No dar por hecho que lo que se hace es porque está comprobado que es lo mejor. Indagar un poco más. ¿Quién se beneficia realmente de que las cosas se sigan haciendo «como siempre»? Seamos curiosos, veamos otras maneras de hacer universidad sin perder la misión, ni el encargo. Sigamos construyendo una universidad que inspire y que no espire a sus estudiantes. Que sea la universidad sea una una institución de red de conversaciones y que todas las conversaciones sean entrelazamientos hacia otras maneras de comprender el mundo y construirlo entre todos y todas.

Palabras finales

En este capítulo hemos podido reflexionar sobre el cuidado, la importancia del «nos-otros», de cómo acompañar y promover la resiliencia, de los contextos y circunstancias vividas y que, a pesar de todo, nos han permitido poder seguir entrelazando aprendizajes, experiencias y vida.

De cara al futuro, será fundamental cuidarnos, conectarnos y entrelazarnos, sobre todo en el espacio educativo. Con este fin, a continuación, se mencionan algunas iniciativas, propuestas o sugerencias para enfrentar lo que muchos ya denominan la era poscovid.

- Que lo que suceda en clase no pueda suceder en otro espacio y lugar, creando circunstancias de aprendizaje genuinas.
- Cuidarse mutuamente, estableciendo parejas de mentorías, para acompañarse mutuamente no solo entre estudiantes, sino en el mismo claustro de profesores. Humanizar la educación, centrarse en aquello que nos hace más humanos.
- Marcar rutinas de socialización, atender a nuestro estado anímico en algún momento del día: en la llegada al centro, en los momentos de descanso o en las salidas.
- Ante la falta de presencialidad, compensar con alguna salida extraordinaria en contacto con la naturaleza.

Bibliografía

D'Souza, S. y Renner, D. (2015). *Not knowing. El arte de transformar la incertidumbre en una oportunidad*. LID.

Emcke, C. (2017). *Contra el odio: un alegato en defensa de la pluralidad de pensamiento, la tolerancia y la libertad*. Penguin Random House.

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

Goleman, D. (2021, 22 de enero). La crisis de salud mental ha sido descuidada por los gobiernos de todo el mundo. *La Tercera*. https://bit.ly/3jMQWyT

Grané, J. y Forés, A. (2019). L*os patitos feos y los cisnes negros. Resiliencia y neurociencia*. Plataforma.

Grané, J. y Forés, A. (2020). *Hagamos que sus vidas sean extraordinarias. 12 acciones para generar resiliencia desde la educación*. Octaedro.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Kumar, S. (2018). *Simplicidad elegante*. Icaria.

Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.

Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Pedagógicas Chilenas.

Mora, F. (2018, 5 de diciembre). El maestro es la joya de la corona de un país [video]. *BBVA, Aprendemos Juntos*. Youtube. https://bit.ly/3yi1vOG

Padilla-Petry, P. y Vadeboncoeur, J. A. (2020). Students' perspectives on engagement, learning, and pedagogy: self-evaluations of university students in Spain. *SAGE Open*, 10 (2). https://doi.org/10.1177/2158244020924063

Tokuhama-Espinosa, T. (2015). *The new science of teaching and learning: Using the best of mind, brain, and education science in the classroom*. Teachers College Press.

II. Construyendo un sistema educativo transformador

7. PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR Y REFORMA CURRICULAR: HACIA UN NUEVO MODELO EDUCATIVO

— **César Coll**
Universitat de Barcelona

— **Antonio Membrive**
Universitat de Barcelona

— **Raquel Miño-Puigcercós**
Universitat de Barcelona

Introducción

Hoy en día, las personas participamos en una gran cantidad de actividades y contextos distribuidos en múltiples entornos presenciales, virtuales e híbridos en los que tenemos la posibilidad de interactuar con personas y recursos que nos permiten aprender. Los niños, niñas y jóvenes, más allá de la escuela, transitan por estos entornos, involucrándose en prácticas que les interesan y les parecen relevantes, aprovechando e incluso construyendo oportunidades de aprendizaje que repercuten en su desarrollo social y personal. En este marco, gran parte del alumnado de Educación Primaria y Secundaria manifiesta que en los centros educativos se ve obligado a aprender saberes cada vez más desconectados de su vida cotidiana, sus intereses y sus preocupaciones (Kumpulainen, 2014). Ignorar esta desconexión con la escuela supone, sin duda, acrecentar las desigualdades educativas entre el alumnado. Aquello que ocurre fuera del sistema educativo tiene cada vez mayor presencia e influencia en sus vidas, mientras que lo que ocurre dentro de él pierde progresivamente el sentido y la relevancia. Por ende, se limita enormemente la capacidad de la educación formal para garantizar un acceso equitativo y justo a experiencias educativas significativas.

Revertir esta situación debe ser uno de los objetivos principales de los sistemas educativos que quieran responder con efectividad a las demandas de la sociedad contemporánea, una sociedad cada vez más desigual y al mismo tiempo cada vez más conectada digitalmente. La propuesta de avanzar hacia un modelo organizado en torno a la personalización de los aprendizajes escolares se presenta como un paso necesario e inevitable para recuperar el propio sentido y finalidad de la educación escolar.

Sobre esta base, presentamos a continuación de manera breve qué entendemos por personalización del aprendizaje, algunos aspectos de la reforma curricular impulsada por la nueva ley de educación española, la LOMLOE,[12] que favorecen y promueven la puesta en marcha de estrategias de personalización, y cómo estas estrategias necesitan de una mayor articulación de la acción educativa entre los centros escolares, su entorno comunitario y otros ámbitos de la actividad social. La comprensión de las posibilidades de transformación educativa de la LOMLOE y las implicaciones que puede tener en el despliegue en las aulas es clave, a nuestro parecer, para las generaciones presentes y futuras de profesorado y formadores.

Hacia la personalización de los aprendizajes escolares

La personalización del aprendizaje escolar se plantea como un conjunto de estrategias orientadas a promover el sentido y valor personal que el alumnado atribuye a los aprendizajes escolares, mediante la toma en consideración de sus necesidades, intereses, expectativas y objetivos de aprendizaje (Coll, 2016). Personalizar supone un paso más en el camino a la atención a la diversidad, ya que, además de las necesidades educativas específicas de cada aprendiz, pone en valor la conexión con su realidad, con aquello que le preocupa y le es útil, más allá del centro educativo y de la etapa escolar en la que se encuentra.

12. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Hasta ahora, esta conexión ha estado en muchas ocasiones olvidada. Si el profesorado decide cuáles son las necesidades de aprendizaje de cada aprendiz y cuál es el proceso a seguir para satisfacerlas, se puede lograr una mayor individualización de la enseñanza, pero no tiene por qué tener incidencia en el valor y la funcionalidad que el alumnado otorga a su aprendizaje. Por ello es fundamental diferenciar entre individualización y personalización. La principal diferencia es que personalizar implica escuchar las voces de los y las aprendices e incorporar sus puntos de vista en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Downes, 2015). Esto no quiere decir que el alumnado deba decidir qué aprender, cuándo y cómo, sino que, desde el principio, la voz y el interés de cada cual se escucha y se incorpora como objeto de atención, consideración, reflexión y transformación dentro de las aulas. Así, el papel del profesorado y de los mecanismos de influencia educativa que se despliega en el aula no pasan a un segundo plano –al contrario, se hacen aún más necesarios–, sino que se amplía el foco de lo que se considera importante desde la escuela.

La investigación psicoeducativa ha evidenciado que en muchos centros de Educación Primaria y Secundaria, y también de Educación Superior y Formación Profesional, se están implementando prácticas interesantes de personalización del aprendizaje (Coll *et al*., 2020). No obstante, el tipo de flexibilidad en las estructuras, la organización y el funcionamiento de la dinámica escolar que requiere implementar propuestas de esta índole se ve entorpecido por la lógica de un currículum rígido, prescriptivo y sobredimensionado. Este currículum ha podido ser funcional anteriormente, pero comienza a ser insuficiente para que la educación formal siga cumpliendo con su cometido. Por ello, avanzar hacia una mayor personalización requiere un proceso de reforma curricular que proporcione un marco adecuado para implementar y desarrollar este tipo de estrategias.

Una apuesta por la reforma curricular

En España, las leyes de educación de los últimos 15 años no han implicado cambios profundos en materia curricular, sino que han sido, en cierto modo, continuistas. Más aún, la última reforma propuesta en 2013 incluso ha supuesto una regresión respecto a leyes anteriores, al apostar por una mayor homogeneización y cuantificación de la educación. Con la LOMLOE, se abre la puerta a un cambio sustancial que permite repensar el modelo educativo actual sobre la base de la personalización del aprendizaje escolar (Coll y Martín, 2021). Dicho cambio no consiste tanto en una actualización de los contenidos curriculares, como en un cambio de modelo curricular, es decir, en la adopción de una nueva perspectiva respecto a qué es y para qué sirve el currículum escolar. A nuestro parecer, una reforma curricular de este tipo debe articularse sobre tres ejes vertebradores: *a*) la profundización en el carácter competencial y contextual del aprendizaje; *b*) el establecimiento de una priorización de los aprendizajes básicos imprescindibles, y *c*) el incremento del grado de autonomía de los centros educativos.

En primer lugar, en lo que concierne a la profundización en el carácter competencial del aprendizaje, es importante tener claridad sobre la naturaleza situada y contextual de las competencias. Una competencia, entendida como la movilización de conocimientos, recursos y habilidades para hacer frente a una situación o problema determinado, no se despliega en el *vacío* (Rodríguez y Díez, 2014). Las competencias siempre se ponen en juego y se articulan en el contexto en el que se encuentra el aprendiz. La lógica según la cual algo que se aprende dentro de las aulas puede transferirse con facilidad a otros contextos es una falacia, ya que ser competente implica necesariamente dar respuesta a un reto o problema en una situación determinada. Una parte de los cambios contemplados en la reforma curricular que acompaña a la LOMLOE pretende asegurar que las competencias aterricen en las actividades de aula articulando lo más general, transversal y global, con lo específico, situado y local. Por poner un ejemplo, en materia de evaluación se propone sustituir el modelo actual, basado en están-

dares cuantificadores e indicadores de desempeño, por modelos de evaluación que remitan a tipos de situaciones en las que se espera que el alumnado que haya adquirido el nivel competencial de desarrollo adecuado pueda responder a los desafíos que se le plantean.

En segundo lugar, en cuanto al establecimiento de una priorización de los aprendizajes básicos imprescindibles, se evidencia la urgencia de reducir el volumen de contenido curricular actual. Desde la implementación del modelo competencial en el año 2006, las reformas curriculares se han dedicado a la selección de aquellas competencias más interesantes desde el punto de vista de las áreas del conocimiento, sustituyendo, y sobre todo añadiendo, nuevas competencias hasta sobredimensionar el currículum. El criterio de selección sobre qué se tiene que enseñar y aprender ha estado hasta ahora más vinculado a la lógica de las disciplinas académicas y a las demandas del mercado laboral que a la capacidad del alumnado para construir un proyecto de vida personal que sea a la vez relevante socialmente, para afrontar los retos que se encontrará en un futuro y contribuir a la transformación de la sociedad en la que vive.

Reducir esta sobrecarga no implica reducir el nivel, sino entender que una gran cantidad de contenidos no tiene ningún valor si estos no se aprenden de manera significativa y se pueden desplegar para afrontar situaciones y resolver problemas fuera de los centros educativos. Se trata de aprender todo lo que sea posible aprender –cuanto más, mejor–, pero no en detrimento del sentido del aprendizaje. En esta línea, es importante diferenciar entre los aprendizajes básicos imprescindibles y los aprendizajes básicos deseables, y priorizar los primeros a la vez que se permite y se facilita que se aprendan también los segundos con tanta amplitud y profundidad como sea posible. Desde esta perspectiva, debe ser obligatorio en el currículum aquellos aprendizajes que, si un alumno o alumna no ha adquirido al finalizar la Educación Obligatoria, le pondrán en una situación de potencial vulnerabilidad y exclusión social.

En tercer lugar, respecto al incremento en la autonomía de los centros educativos, es importante favorecer que el trabajo sobre los aprendizajes básicos deseables pueda concretarse de manera diferen-

te en función del contexto. Lo básico imprescindible se constituye como obligatorio y común. A partir de ahí, es necesario dejar un amplio margen de maniobra para que cada centro pueda seleccionar, ampliar y profundizar en determinados contenidos de aprendizaje, en función de la diversidad del alumnado, sus opciones e intereses, y de la realidad de su entorno comunitario. Esta flexibilidad permitiría incorporar como foco de la acción educativa las trayectorias de aprendizaje (Leander, Philips y Taylor, 2010) del alumnado, es decir, el conjunto de experiencias, actividades y contextos en los que participa y puede aprender, más allá del centro educativo. Esto no solo facilita la personalización del aprendizaje al conectar con la vida cotidiana de los aprendices, sino que sirve para que el centro educativo haga de nexo entre el alumnado y otros contextos comunitarios que le ofrecen oportunidades para aprender, contribuyendo también a la reducción de las desigualdades educativas.

Últimas palabras. De la transformación educativa a la transformación social

Una propuesta curricular como la que acabamos de exponer configura un buen marco de referencia sobre el que trabajar para el establecimiento de normativas que se concreten y aterricen en la práctica educativa. Sin embargo, su capacidad de transformación será insuficiente si no se acompaña de una inversión económica y una serie de políticas públicas que apunten en esa dirección. El profesorado, el alumnado y la comunidad educativa, en general, van a necesitar infraestructura, equipamiento, formación, tiempo y acompañamiento para que la personalización del aprendizaje sea una realidad en las aulas. En este sentido, destacan algunas medidas que han tenido que tomarse en los centros para adaptarse repentinamente a la situación de pandemia poniendo en marcha procesos de personalización de los aprendizajes en función del perfil de su alumnado: la reducción de ratios, la codocencia, la alfabetización digital del profesorado, el aumento de la comunicación entre el profesorado y las familias, o el incremento del

nivel de autonomía de los centros para tomar decisiones. A pesar de las dificultades que la necesidad de afrontar esta situación imprevista ha supuesto para las escuelas, son un buen ejemplo de cómo los recursos y las responsabilidades educativas pueden flexibilizarse ante las demandas del panorama social.

Por otro lado, es fundamental el establecimiento de vínculos entre los centros de educación formal y otros contextos de actividad que ofrecen oportunidades y recursos para aprender, ya sea en el entorno comunitario en el que están ubicados, ya sea a través de la participación en comunidades de práctica, interés y aprendizaje accesibles en línea. Solo mediante el establecimiento de redes de contextos de aprendizaje y un proceso de corresponsabilización educativa, los centros escolares pueden ofrecer al alumnado el acceso a espacios, entidades, instituciones locales y agentes comunitarios a los que, de otro modo, los niños y niñas de entornos desfavorecidos y de familias vulnerables no podrían acceder (Vadeboncoeur *et al.*, 2014). Sin este apoyo, que sobrepasa los muros de la escuela y es coherente con el escenario social en el que vivimos, difícilmente el sistema educativo podrá ser el gran motor de la lucha contra la inequidad y la segregación.

Por último, cabe destacar que la legislación educativa también necesita ir acompañada de otras políticas sociales y económicas. No todas las transformaciones pueden realizarse desde las escuelas; no se puede cambiar la estructura social o los modos de producción, por ejemplo, sin otro tipo de transformaciones políticas y culturales que apunten al mismo horizonte. Apostar por la reforma del currículum, de modo que se garantice la contextualización del aprendizaje, la priorización de las competencias esenciales y la flexibilidad y autonomía de los centros, sin duda supone un gran avance para la recuperación del sentido de los aprendizajes escolares y una apuesta por una educación equitativa y de calidad. Sin embargo, resulta imprescindible continuar repensando otros ámbitos y espacios de la vida social, exigiendo reformas que se traduzcan, a mayor escala, en transformaciones educativas y sociales. Ante un panorama tan volátil e incierto como el de las sociedades contemporáneas, el inmovilismo no puede ser una opción.

Referencias

Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar. El què, el per què i el com d'un repte indefugible. En: J. M. Vilalta (dir.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 43-104). Fundació Bofill.

Coll, C. y Martín, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. *Avances en Supervisión Educativa*, 35. https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731

Coll, C., Esteban-Guitart, M. e Iglesias, E. (2020). *Aprenentatge amb sentit i valor personal Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa*. Graó.

Downes, S. (2015). *New learning, new society* (conferencia). Chang School Talks, Toronto, Canada.

Kumpulainen, K. (2014). Pedagogies of connected learning: Adapting education into the Twenty-first Century. En: D. Hung, K. Y. T. Lim y S.-S. Lee. (eds.). *Adaptivity as a transformative disposition for learning in the 21st Century* (pp. 31-41). Springer.

Leander, K. M., Phillips, N. C. y Taylor, K. H. (2010). The changing social spaces of learning: Mapping new mobilities. *Review of Research in Education*, 34 (1), 329-394. https://doi.org/10.3102/0091732X09358129

Rodríguez, C. y Díez, E. J. (2014). Conocimiento y competencias básicas en la formación inicial de maestras y maestros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18 (1), 383-396.

Vadeboncoeur, J. A., Kady-Rachid, H. y Moghtader, B. (2015). Learning in and across contexts: Reimagining education. *National Society for the Study of Education*, 113 (2), 339-358.

8. LA COEDUCACIÓN COMO PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y EQUIDAD DE GÉNERO

— **Macarena Trujillo Cristoffanini**
Universidad de Playa Ancha

— **Marina Subirats Martori**
Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

Tal como señala ONU Mujeres (2020), en el mundo, el 70,7 % de las personas que trabajan en investigación corresponde a hombres. Por el contrario, la educación es un área altamente feminizada: en España, sin ir muy lejos, el 71,9 % del profesorado del ámbito de la enseñanza no universitaria está compuesto por mujeres (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). ¿A qué se debe esta diferencia? ¿Cómo se pueden comprender estos datos?

Estas son algunas de las preguntas a las que este capítulo intenta responder con el fin de generar un diálogo que implique tanto a docentes como estudiantes en el ámbito de la educación. Este diálogo se propone para generar espacios que favorezcan la reflexión y acción crítica en el marco de prácticas movilizadoras hacia nuevos sentidos en la sociedad y su relación con la docencia universitaria

El papel de la educación en las relaciones de género: de la educación mixta a la coeducación

Durante mucho tiempo se naturalizó una explicación construida sobre la base de estereotipos de género: hombres y mujeres poseerían

capacidades intrínsecas o esenciales distintas. De manera innata, los primeros demostrarían capacidades para el desarrollo de la ciencia y la tecnología y las segundas exhibirían habilidades que las predispondrían para desempeñarse en los ámbitos de las artes y humanidades o en las ciencias de la salud, aunque principalmente en labores de cuidado. Los hombres serían mejores investigadores; las mujeres, dedicadas docentes –se deduciría entre líneas–.

Estos supuestos esencialistas han sido tensionados por las teorías y las investigaciones desarrolladas por académicas feministas. A ellas debemos los abordajes que conceptualizan la incidencia de la sociedad y la cultura en la promoción de lo que actualmente se conoce como socialización diferenciada. De hecho, Gayle Rubin ha enfatizado que dichos supuestos naturalizados conforman el sistema sexo-género, entendido como un «conjunto de acuerdos por el cual la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana» (1986, p. 44).

De manera particular, cabe señalar que el papel de la educación en la formación desigual de niñas y niños ha sido un tema abordado por las precursoras del feminismo. Ya en *Vindicación de los derechos de la mujer* (volumen publicado en 1792), Mary Wolstonecraft denunciaba cómo la enseñanza impartida a niñas no hacía más que promover la subordinación y sumisión de las mujeres. De ahí su lucha para que el Estado asegurara una educación no segregada y capaz de acabar con la institucionalización de las mujeres como madres-esposas.

Podemos situar en la década de 1970 el momento en que se articula un conjunto de conocimientos sistemáticos que permiten afirmar que la educación reproduce y legitima estereotipos de género. De acuerdo con estas premisas, la escuela contribuiría a diseminar discursos que posicionan lo masculino como sinónimo de «racional», «fuerte» y «activo» y, a la inversa, lo femenino como símil de «subjetivo», «débil» y «pasivo». Es en este contexto de crítica y revisión del sistema sexo-género que surge la perspectiva coeducativa, es decir, el enfoque que demanda una educación capaz de contravenir y superar estereotipos y dicotomías de género cuyo sustento es el sexo.

Ahora bien, al trazar un recorrido histórico, se impone una precisión conceptual: hasta fines de la década de 1960, el término *coeducación* se refería a la educación mixta, es decir, aquella en que niñas y niños asisten a las mismas escuelas y comparten aulas, contenidos y currículo. En España, este uso del término se extendió en un contexto en el cual las escuelas segregaban a su alumnado por sexo, donde no se entendía necesario ni se propiciaba que las niñas aprendieran a leer. Esta práctica se traducía en un paupérrimo nivel de educación formal de buena parte de las mujeres españolas de aquel entonces.

En 1970 –en los estertores de la Dictadura franquista–, se implementó un plan de escuela mixta mediante la promulgación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Este paso fue muy relevante, pues conllevó un enorme salto educativo, que incluso significó que progresivamente más mujeres accedieran a la escuela y a la universidad, además de cumplir con lo que entonces se concebía como coeducación. Sin embargo, a poco andar, surgió un cuestionamiento lógico: ¿Conseguiría la educación mixta resolver los históricos problemas de exclusión y postergación de las mujeres?

Por supuesto, los análisis realizados entonces confirmaron la respuesta negativa. Y demostraron, de paso, que la educación seguía siendo un sistema construido sobre los cimientos del pensamiento androcéntrico. Además de ser concebido por y para hombres, el androcentrismo equipara la experiencia humana con la masculina y, por ende, insiste en enunciarla como universal.

Para ilustrar la lógica androcéntrica, se puede revisar lo que se enseña de la Revolución francesa. En muchas aulas se indica que con ella se logró el sufragio universal; no obstante, dicho derecho aún estaba reservado solo para los hombres, ya que solo ellos cabían dentro de la excluyente categoría de ciudadanía. Celia Amorós (1987) explica estas cuestionables equivalencias. La autora enfatiza que, simbólica y materialmente, el discurso naturaliza dos mundos diferenciados: el de los iguales, habitado por los hombres, y el de las idénticas, destinado a las mujeres.

La máxima de Amorós permite comprender un haz de ejemplos proyectado infinitamente. Piénsese en los textos escolares de biología:

en muchos de ellos, el cuerpo humano se representa como masculino. El cuerpo de las mujeres solo figura cuando se ilustra lo que se considera «específico». Y muchas de estas veces, fragmentado en recuadros. En ilustraciones tan cotidianas como las señaladas, se repite el patrón: lo general/universal se representa como masculino y, en contraposición, lo parcial/particular, como femenino. Peor aún, estos aprendizajes de niñez y adolescencia impactan también en las políticas de salud pública. Carmen Valls (2020), médica y especialista en género, ha subrayado cómo las primeras investigaciones relativas a la COVID-19 no diferencian sus resultados por sexo. Por consiguiente, es muy poco lo que sabemos sobre el impacto de la patología y los efectos de las vacunas en las mujeres.

En esta misma línea, la teoría y las investigaciones feministas también han evidenciado que el androcentrismo provoca la exclusión de los currículos educativos de los saberes tradicionalmente realizados por mujeres: por ejemplo, los conocimientos sobre alimentos y cocina, labores de crianza y cuidado o quehaceres de bienestar y salud.

Las feministas advierten que ha sucedido lo mismo con los aportes de mujeres en las áreas consideradas «masculinas», tales como ciencia y tecnología. Paradigmático es el caso de Rosalind Franklin, la científica inglesa precursora del estudio y la generación de fotografías del ADN mediante rayos X. Como sabemos, Crick y Watson publicaron un artículo sobre la estructura del ADN que utilizaba, sin autorización, las fotografías de Franklin. Crick y Watson solo mencionaron a Franklin en una pequeña nota de agradecimiento. En 1962, Crick y Watson, junto con Wilkins, obtuvieron el Premio Nobel de Fisiología y Medicina por sus estudios sobre el ADN; sin embargo, en los reconocimientos nunca se señaló o nombró a Rosalind Franklin; su nombre fue totalmente invisibilizado.

Asimismo, las investigadoras feministas evidenciaron la presencia de sexismo en los contenidos educativos, ya que los discursos replicados en la enseñanza suelen ser aquellos que menguan la posición de las mujeres. En este sentido, el sexismo se definió como una pauta cultural acorde con el sistema que nutre y sostiene las desigualdades de género: el patriarcado.

Tal como explica Subirats Martori (1994), el sexismo y el patriarcado conllevan el establecimiento de normas en relación con el supuesto «deber ser» de hombres y mujeres. Es más, estas normas arbitrarias contribuyen a la desvalorización de todo aquello que se perciba como femenino o que se relacione con ello.

De hecho, nos sigue impresionando como, aun hoy, el *Diccionario de la lengua*, de acuerdo con la Real Academia Española (RAE), reproduce el sexismo hostil en varias de sus entradas. Allí, muchas veces niñas, niños y adolescentes hallan imágenes distorsionadas de la realidad. En las definiciones de hombre y mujer, por ejemplo, se lee que hombre público es «aquel que tiene presencia e influjo en la vida social», mientras que mujer pública es una «prostituta».

Los efectos del menoscabo simbólico acarrean consecuencias concretas. Tal como señala Macho Stadler (2020), a los 6 años las niñas ya han interiorizado que tienen menos inteligencia que sus compañeros y, por consiguiente, proyectan su autoimagen desde la inseguridad. Todavía más, estos imaginarios inciden en las decisiones y las trayectorias académicas de las niñas a lo largo de sus vidas. En las universidades españolas, la matrícula de mujeres es superior a la de varones. Del total del estudiantado, el 55 % está compuesto por mujeres. Sin embargo, las cifras totales ocultan problemas de sobrerrepresentación y subrepresentación: en educación, el 78 % del estudiantado está compuesto por mujeres; en salud y servicios sociales, el 71 %. A la inversa, en industria y construcción, el 28 % del estudiantado corresponde a mujeres; y en informática, solo el 12 % (Gómez, Galindo y Martín Rodero, 2019).

Las cifras hacen patentes los efectos del sexismo: entre innumerables elementos cotidianos, las definiciones de diccionario o las ilustraciones pedagógicas acaban excluyendo a las mujeres de la ciencia y la tecnología. Y las mujeres que rompen los estereotipos de género en estos ámbitos deben enfrentar prácticas de exclusión sistemáticas: carencia de reconocimientos públicos, diferencias salariales arbitrarias, precariedad laboral y, de manera continua, diversos tipos de acoso sexual.

Reproducción del androcentrismo y el sexismo en la educación: el currículo oculto de género

Las dimensiones relacionadas con la construcción androcéntrica y sexista de la realidad social y del conocimiento son parte de lo que se ha denominado currículo oculto de género (COG). Por medio del COG, se transmiten roles y estereotipos. De ahí que su análisis revele los principios normativos del género transmitidos en las escuelas. Muchas veces, la transmisión de tales principios pasa desapercibida entre el profesorado, el estudiantado y la comunidad educativa en general.

Por medio del COG se conforman subjetividades y mentalidades que promueven que niñas y niños se construyan como protagonistas idóneos para ocupar cargos públicos o políticos, pero desde la lógica de la competitividad. Al mismo tiempo, se promueve que las niñas se piensen como personajes secundarios. En lugar de estimularlas –de la manera en que se estimula a los niños–, a las niñas se las frena. Nuestros actos de habla cotidianos pueden ser reveladores: «cuidado, no te vayas a caer», «las chicas no son tan buenas en deporte» o «ayuda a tu compañero». Así, las niñas van interiorizando un mensaje de doble faz: incapacidad y deber de ayudar incondicionalmente a quienes habitan su entorno. Estas máximas del COG se visualizan en espacios tan diversos como los libros de texto y los patios de las escuelas: en ellos, con frecuencia, las mujeres permanecen ausentes, invisibles, postergadas.

El COG no comprende solo lo que se dice, sino también lo que se omite. Todos los contenidos y las prácticas de este currículo inciden en la construcción de la realidad y de las subjetividades. Sobre la base de tales elementos, proyectamos la manera en que nos miramos e, igualmente, construimos nuestras expectativas personales y laborales. Por lo mismo, el análisis del COG implica observar varios niveles complementarios: de manera macro, los ejes multidimensionales sobre los que se organiza la escuela tales como normas y estructuras; de manera micro, la arquitectura y el diseño del aula y de todos los espacios de la infraestructura escolar como el comedor, instalaciones

de deporte y recreación así como los lavabos; y transversalmente, las formas en que hombres y mujeres se representan como actores y actoras de la comunidad escolar, por ejemplo quiénes son las personas que detentan cargos de autoridad y quiénes las que cumplen tareas de aseo y cuidado. Todos estos niveles inciden posteriormente en la manera en que las niñas se conciben a sí mismas dentro de un mundo androcéntrico y sexista.

Consecuentemente, la perspectiva coeducativa propone la integración de los modelos de género con el fin de ir más allá de las consabidas clasificaciones generizadas que restringen el acceso de las mujeres a los diversos campos de conocimiento y que impiden la integración y el reconocimiento de sus saberes, usualmente devaluados y excluidos de los currículos establecidos (Subirats Martori, 1994).

Los trabajos que analizan con un enfoque de género la situación de la educación han profundizado en cinco ejes (Subirats Martori, 1994):

- el rol y la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza;
- el peso del androcentrismo en la ciencia y su incidencia en las prácticas educativas y el currículo;
- el lenguaje androcéntrico como factor de exclusión e invisibilización simbólica de las mujeres;
- los libros de texto, las lecturas infantiles y el papel de las imágenes en la construcción diferenciada de los géneros (por ejemplo, niños retratados como médicos, niñas como enfermeras);
- los mecanismos de interacción escolar que promueven la independencia de los niños y la disciplina de las niñas.

La síntesis propuesta puede condensarse en una máxima: cuando se configuran prácticas coeducativas es importante dar idéntica importancia a los contenidos enseñados y a las prácticas ejercidas en el aula y en la escuela. De esta máxima se derivan preguntas que, hoy en día siguen siendo urgentes: cuando hablamos, cómo interpelamos a niñas y niños, qué lenguaje utilizamos en nuestras intervenciones, a quiénes nos dirigimos con mayor frecuencia (niñas o a

niños), a quiénes prestamos mayor atención y a quiénes asignamos las labores de cuidado y a quiénes las de representación? (Macho Stadler, 2020).

En este sentido, consideramos central que estos planteamientos se hagan presentes desde la formación inicial del profesorado en las universidades, pues solo integrando la perspectiva de género de manera transversal al conocimiento será posible transitar desde el COG hacia la generación de prácticas coeducativas en las escuelas.

Reflexiones finales: esfuerzos por la institucionalización y nuevos horizontes

El trabajo de los estudios de género y del movimiento feminista ha sido central en la apuesta por la coeducación. Desde estas perspectivas, se ha promovido el pensamiento crítico, la educación sexual-afectiva libre de estereotipos y el análisis de todas las dimensiones que permitirán lograr el tan anhelado horizonte de la igualdad de género.

En este contexto, se ha hecho patente que el sistema educativo es un campo de enfrentamiento tensionado por las clases sociales y por intereses de diversa gama. Para comprender y analizar dicho sistema, es imprescindible la perspectiva de género; en especial, para conseguir la integración de colectivos excluidos –como, aun en el presente, somos las mujeres–. La perspectiva de género permite cuestionar la violencia simbólica decretada, ejercida y legitimada por conocimientos y prácticas androcéntricas y sexistas. Tal como ha señalado Pierre Bourdieu (2000), este tipo de conocimientos y prácticas se basa en una construcción cultural dicotómica y diferenciada de hombres y mujeres. Curiosamente, esta dicotomía cultural se justifica a menudo con criterios biologicistas; es decir, como el resultado natural del orden de las cosas. De este modo, «los dominados aplican a las relaciones de dominación unas categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores» (p. 50).

Ahora bien, es importante reconocer que, en España, la creciente implementación de prácticas coeducativas ha estado liderada por in-

vestigadoras y, sobre todo, por profesoras que han realizado un gran esfuerzo para ponerse al día, cuestionar sus propias formaciones y cambiar sus mentalidades. Estas investigadoras y profesoras han conjugado un interés y una voluntad encomiables –muchas de ellas han comprometido jornadas de trabajo extra no reconocidas ni remuneradas–. Sin más incentivo que la justicia y la sororidad, se han formado en temas de género y han logrado construir una mirada violeta, que, desde una epistemología crítica, denuncia las desigualdades de género persistentes en el tiempo.

Este trabajo se ha ido plasmando progresivamente en la institucionalidad local. Un ejemplo nítido de estos avances es la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. En su artículo 23, la normativa consigna la relevancia de la relación entre educación e igualdad de género. Entre otros aspectos, el inciso indica que se debe garantizar la igualdad de trato y, también, que se deben evitar comportamientos sexistas y estereotipados que reproduzcan asimetrías entre hombres y mujeres. En este sentido, se propone que, en todas las etapas educativas, los currículos integren principios de igualdad de género. Asimismo, se insta a que se reconozca explícitamente el papel de las mujeres en la historia.

A la hora de revisar semejante proceso de institucionalización, es relevante reconocer el trabajo sistemático de los movimientos feministas y de las personas, especialmente mujeres que desde distintos espacios han implementado la temática de género en escuelas, universidades y en instituciones de educación. Avanzar en la coeducación es una tarea que sigue siendo necesaria y que todavía señala horizontes cada vez más amplios para la lucha por la equidad de género. Y en esta labor, cumplen una labor central el estudiantado y profesorado de las facultades de Educación.

Referencias

Amorós, C. (1987). Espacio de los iguales, espacio de las idénticas. Nota sobre poder y principio de individuación. *Arbor* (128), 113-127.

Bourdieu, P. (2010). *La dominación masculina*. Anagrama.

Gómez Marcos, M. T., Galindo, V., Purificación, M. y Martín Rodero, H. (2019). Mujeres en la universidad española: diferencias de género en el alumnado de grado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 443-454.

Ley General de Educación 14/1970 de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970). *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525 a 12546. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852

Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007. https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con

Macho Stadler, M. (2020). Ciencia sin estereotipos. En: D. Couso, M. R. Jiménez-Liso, C. Refojo y J. A. Sacristán (eds.). *Enseñando ciencia con ciencia* (pp. 100-109). Penguin Random House.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019, 4 de marzo). *Las mujeres representan la mayoría del profesorado y de los cargos directivos en la enseñanza no universitaria. Igualdad en cifras.* http://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2019/03/20190403-aulasigualdad.html

ONU Mujeres (2020). *Las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas en América Latina y el Caribe.* Entidad de Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. https://bit.ly/3AEnQsc

Real Academia Española (2020). Hombre. En: *Diccionario de la lengua española*. https://dle.rae.es/hombre

Real Academia Española (2020). Mujer. En: *Diccionario de la lengua española*. https://dle.rae.es/mujer

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. En: M. Lamas (ed.). *El género, la construcción cultural de la diferencia* (pp. 35-96). Bonilla Artigas.

Subirats Martori, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación,* 6, 49-78. https://doi.org/10.35362/rie601207

Wollstonecraft, M. (1998). Vindicación de los derechos de la mujer. *Asparkía. Investigación Feminista*, 9, 181-186.

Valls, C. (2020). *La COVID y el género* (presentación). Centro de Análisis y Programas Sanitarios. https://www.caps.cat/images/stories/COVID_Y_GENERO.pptx.pdf

9. ¿HACIA DÓNDE VA LA EDUCACIÓN EN LOS PAÍSES NÓRDICOS? RETOS PARA IMPULSAR LA EQUIDAD, EL CONOCIMIENTO Y EL BIENESTAR

— **Ola Erstad**
University of Oslo

— **Kristiina Kumpulainen**
University of Helsinki

— **Raquel Miño-Puigcercós**
Universitat de Barcelona

Introducción

Las sociedades nórdicas y sus sistemas educativos son reconocidos en todo el mundo, porque sus políticas y culturas priorizan la educación e invierten una gran parte de su PIB en crear y sostener un sólido modelo escolar público. No obstante, sus ideales de educación –el llamado popularmente modelo nórdico– están en juego en el presente a causa del incremento de las iniciativas neoliberales que tienden a promover la privatización de los sistemas educativos. Junto a esto, la reciente digitalización de la educación también está generando nuevas brechas de conocimiento y formas de desigualdad, acompañadas por una cultura basada en el individualismo.

A partir de este escenario, en el presente capítulo abordamos tres preocupaciones centrales respecto a la sostenibilidad del modelo educativo nórdico: ¿Cómo promover una alfabetización crítica para impulsar la igualdad de oportunidades de aprendizaje que permitan participar de la sociedad digital, cuidando del bienestar de los individuos? ¿Cómo conectar las escuelas y las universidades con las

necesidades de las comunidades? ¿Cómo generar políticas educativas y currículums escolares que partan del conocimiento colectivo?

Consideramos que es importante ser cuidadosos y realistas al mirar –y admirar– las experiencias educativas de los países nórdicos, especialmente respecto a la formación de profesionales de la educación. Solo de esta manera podremos entender sus oportunidades, pero también sus limitaciones. Por ello, en este capítulo identificamos algunos de sus avances más recientes en educación, junto a las principales tensiones que están afrontando. Al final de cada apartado, se plantearán algunas preguntas para generar diálogos entre las comunidades educativas (profesorado, alumnado, familias, creadores/as de políticas educativas, pedagogos/as, educadores/as sociales, etc.). Planteando estas preguntas críticas, esperamos abrir posibilidades para dialogar en torno a cómo las políticas educativas, las prácticas escolares y la investigación en educación pueden orientarse a luchar contra la privatización y el individualismo (Lipman, 2011; Verger, Fontdevilla y Zancajo, 2016) y a la vez impulsar la equidad, el conocimiento y el bienestar.

Los sistemas educativos nórdicos en desarrollo

Uno de los principales retos actuales de los sistemas educativos en todo el mundo es la provisión de oportunidades en igualdad de condiciones para aprender y proveer de una buena vida a todo el alumnado. El escenario de pandemia ha exacerbado las brechas preexistentes y ha hecho evidente que las condiciones desiguales de acceso afectan especialmente a aquel alumnado que ya se encontraba en situaciones de vulnerabilidad (IDB-Unesco, 2020). Incluso en los países nórdicos, donde tiende a pensarse que el acceso a una educación segura y de calidad está garantizado, la educación remota de emergencia durante el confinamiento hizo evidente que algunas familias y estudiantes estaban mucho más desconectadas de las escuelas que otras. Esta realidad puede acentuar fenómenos como: mayor riesgo de abandono escolar prematuro, encontrar la educación formal irrelevante o ter-

minar la escuela sin los conocimientos y habilidades necesarias para poder vivir, trabajar y convivir con dignidad en la sociedad digital. Estas preocupaciones no son nuevas y, de hecho, han sido cuestiones centrales en las agendas políticas nórdicas durante años (Imsen y Volckmar, 2013).

Sin embargo, hay tres aspectos que son clave para entender cómo actualmente los países nórdicos están intentando desarrollar y sostener modelos educativos que contribuyan a afrontar estos retos y cuidar lo que está en juego:

- El imaginario sobre la escuela y la educación es bastante único en los países nórdicos. Es comúnmente reconocido que las escuelas son instituciones que ocupan un rol fundamental como mecanismo social para proveer entornos para el desarrollo y el aprendizaje. De hecho, durante la pandemia, los medios hicieron eco de las familias que solicitaban una subida salarial del profesorado, reconociendo la importancia y la dificultad de su trabajo. A la vez, a pesar del respeto que se mantiene por el profesorado y la educación, una discusión que está latente en estos momentos tiene que ver con qué tipo de escolarización se necesita. Por tanto, una primera cuestión para debatir es: ¿Cuál es el rol de las escuelas en las sociedades de hoy y qué tipo de escolarización respondería a los retos presentes y futuros, especialmente relacionados con la desigualdad?
- En relación con las políticas educativas de los países nórdicos, una prioridad de estas es atender a todas las familias y al alumnado, especialmente a quienes están en riesgo de exclusión (Lappalainen, Odenbring y Steen-Olsen, 2013; Miettinen, 2013; Torvik *et al.*, 2020). En este sentido, las escuelas son instituciones claves, puesto que desde allí pueden identificarse los casos de niños/as, jóvenes y familias que están en riesgo de exclusión social y, a partir de ahí, poder hacerles seguimiento. Por este motivo, cada escuela tiene un equipo multiprofesional de educación, cuidado de la salud y servicios sociales que acompañan sus procesos e intentan abordar sus necesidades. Desde luego, en tiempos de COVID-19 y educación telemática, ha sido todavía más difícil cubrir todas estas ne-

cesidades. Por ejemplo, ha habido una preocupación generalizada entre el profesorado respecto a qué hacer cuando el alumnado no asistía a las clases en línea. Una cuestión para favorecer el debate sobre esta cuestión es: ¿Cuáles son los mecanismos que conectan las escuelas y las políticas para identificar y acompañar situaciones de exclusión social?

- En cuanto a las culturas escolares, las prácticas del profesorado para impulsar la equidad del aprendizaje y del conocimiento son cruciales. Algunos estudios de Finlandia mostraron que durante el confinamiento, muchas niñas y niños disfrutaron siguiendo el trabajo escolar desde sus casas y encontrándose con sus amistades a través de plataformas virtuales (DNA, 2020; Kankaanranta y Kantola, 2020). Una parte del alumnado incluso sugirió que estaban aprendiendo más y adquiriendo unas habilidades distintas a las que consiguen mediante sus experiencias escolares presenciales. Sin embargo, los resultados a la vez evidenciaron que muchos niños sintieron que el aprendizaje remoto requería de unas habilidades para aprender que no habían desarrollado, como la autonomía, la autorregulación y la organización del tiempo. Aquí la principal preocupación tiene que ver con la siguiente cuestión: ¿Cómo puede atender el profesorado a grupos de estudiantes de diversos orígenes, necesidades de aprendizaje y socialización?

Alfabetización crítica y bienestar digital

La relación entre educación y tecnologías digitales se ha intensificado durante los últimos años. Los retos *ed-tech* que apuntaban a conseguir la igualdad de acceso y la alfabetización digital de la población para hacer una navegación segura y consciente ya estaban presentes antes de la pandemia, pero se han acrecentado. Por un lado, la brecha digital de primer orden –equipar a la población en cuanto a las infraestructuras digitales, herramientas, materiales y espacios para el aprendizaje– fue la primera en ser abordada. En el caso de Finlandia y Noruega, en algunas áreas geográficas no se pudo brindar

igualdad de oportunidades para conectarse a las clases entre todo el alumnado, pero fue en muy pocos casos. Por tanto, el principal reto estuvo relacionado con la brecha digital de segundo orden –promover la alfabetización digital y el capital cultural entre el alumnado y las familias para la inclusión social y la igualdad de condiciones– (Selwyn y Facer 2007). Los principales retos y tensiones en este sentido tienen que ver con la pregunta: ¿Cómo podemos promover una alfabetización digital crítica entre alumnado, profesorado y familias, a la vez que cuidamos de su bienestar?

En los países nórdicos, se ha empezado a utilizar el concepto e de «bienestar digital», con la intención de dejar atrás la perspectiva tecnocéntrica y avanzar hacia concepciones más relacionales y sociales de la tecnología. Este giro se está produciendo porque, si bien se está tomando consciencia de que tener conocimiento de cada una de las materias del currículum y desarrollar habilidades instrumentales es importante, no resulta suficiente para asegurar el bienestar entre los niños, niñas y jóvenes. Esto involucra, además, competencias transversales que incluyen habilidades sociales y para la vida. Desde esta perspectiva, la educación debería proveer oportunidades y espacios para dialogar en torno a cómo queremos vivir y si estamos preparados para habitar una sociedad digital, especialmente en cuanto al conocimiento y capacidad de decisión que tenemos sobre el uso de datos que generamos, la privacidad, escoger entre la gran cantidad de información que tenemos a nuestro alcance y participar en redes sociales mediante una interacción responsable. Finlandia y Noruega llevan años promoviendo la alfabetización mediática en educación formal. Recientemente, los alfabetismos múltiples fueron introducidos en el currículum nacional como una competencia transversal que se promueve desde la Educación Infantil (Kumpulainen y Sefton-Green, 2020).

Otro aspecto central de la relación entre tecnología y educación tiene que ver con la educación digital y mediática. La alfabetización digital sigue siendo relevante, pero es necesario añadir la conectividad constante que estamos experimentando. Niñas, niños y jóvenes están constantemente conectados, rodeados y afectados por una cantidad

masiva de información desde una edad muy temprana. Esto supone un gran reto que requiere discutir sobre qué tipo de entornos educativos necesitamos para favorecer el desarrollo de habilidades de autorregulación entre el alumnado, para que puedan ser autosuficientes a la hora de gestionar los dispositivos digitales que se ponen a su disposición cada vez a edades más tempranas. Por lo tanto, es importante evitar caer en una perspectiva pesimista y centrada en el peligro, y tratar de reconocer que las juventudes necesitan aprender cuanto antes cómo funcionan los algoritmos, cómo identificar las noticias falsas o qué tipo de actividades criminales tienen lugar en contextos *online*.

Esta enorme responsabilidad no está solamente en manos del profesorado. Si bien sus competencias son fundamentales, en Finlandia también se está discutiendo la necesidad de ofrecer oportunidades a las familias para trabajar su alfabetización digital, de forma que puedan acompañarles y crear normas y prácticas cada vez más necesarias en los hogares (Kumpulainen y Gillen, 2020). A pesar de que no existen programas sistemáticos y conocidos para las familias, siempre se les ofrecen programas de formación. El problema aquí es que no todas las familias son conscientes de que existen estas oportunidades. Para todos los actores educativos, no importa si son docentes, pedagogas o familias, una cuestión clave es crear entornos abiertos para: (1) relacionarse y dialogar con niños y jóvenes, (2) para poder escucharlos y comprender qué están experimentando en línea, (3) para saber qué tipo de preguntas y preocupaciones tienen y (4) para saber cómo podemos cubrir sus necesidades.

El nuevo currículum nacional de Noruega tiene una asignatura transcurricular que precisamente busca generar estos espacios de diálogo, llamada *Livsmesting og helse* («Lidiar con la vida y la salud»). Se llegó a la necesidad de crear esta asignatura a partir de la revisión de diversos estudios que mostraban la relación entre el estrés psicológico del alumnado y su rendimiento y expectativas para el futuro ante los retos globales. Esta asignatura tiene que ver con el bienestar tanto digital como no digital y con la salud mental.

En este momento pospandémico es especialmente relevante abordar las siguientes cuestiones con los futuros profesionales de la edu-

cación: ¿Qué hemos aprendido de esta crisis y cómo miramos hacia el futuro? ¿Volveremos a lo que conocemos como «normalidad» o crearemos nuevas formas de entender las situaciones y los retos relativos al aprendizaje, las escuelas y la educación?

Conectando escuelas y comunidades

Dejando atrás las discusiones centradas en la tecnología y avanzando hacia las dimensiones sociales y relacionales de la educación, recuperamos la pregunta sobre el tipo de modelos de escuela que necesitamos para el siglo XXI. Por un lado, como está sucediendo a nivel global, en los países nórdicos son cada vez más conscientes sobre cómo la conectividad digital está favoreciendo que el aprendizaje sea más conectado y en red. Por otro lado, tienen claro que una transformación profunda y significativa necesariamente tiene que estar menos centrada en lo tecnológico y más centrada en las relaciones humanas. Las herramientas digitales impactan en nuestras ecologías de aprendizaje y comunicación, pero, al fin y al cabo, se trata solamente de herramientas. Lo que realmente está en juego ahora es cómo crear un sistema educativo que esté conectado con los distintos mundos de vida de los aprendices y las sociedades. Desde esta perspectiva, se parte de reconocer la importancia de la conectividad de los seres humanos entre ellos y con su entorno natural. Al respecto nos preguntamos: ¿Qué podemos aprender del modelo nórdico sobre cómo favorecer estas relaciones en las escuelas?

Conectar las escuelas con las comunidades es un ideal importante para los sistemas educativos nórdicos. Por ello, el profesorado tiene libertad para escoger las metodologías y el énfasis en su enseñanza, para adaptarse a las perspectivas locales y de sus comunidades. La sociedad se entiende como un ensamblaje de muchas pequeñas comunidades con diferentes orígenes, tradiciones, conocimientos y recursos. Así, el gran reto en los países nórdicos a día de hoy es repensar cómo las escuelas no solamente respetan estos conocimientos y orígenes, sino también los ponen en el centro, poniendo en juego estas tradiciones

y recursos a la hora de aprender. Conectar las escuelas y las comunidades significaría crear oportunidades para vincular lo que el alumnado hace en casa o en otros contextos y lo que hace en los espacios escolares, y viceversa.

Al mismo tiempo, esto está involucrando un gran reto para el profesorado y las facultades de educación, puesto que no es sencillo para el profesorado incorporar esta diversidad de voces, recursos y experiencias en el currículum, validándolas y aprendiendo de ellas. Sin embargo, es precisamente la conectividad digital y el crecimiento de oportunidades para aprender en contextos de educación no formales e informales –entre ellas con las comunidades–, lo que permite imaginar clases conectadas con la sociedad y las realidades del estudiantado.

Un ejemplo de Finlandia es un proyecto escolar que empezó a partir del pedido al alumnado para que compartieran fotografías, vídeos o experiencias sobre su lugar favorito en el mundo.[13] A partir de ahí, escribieron historias sobre estos lugares y las esperanzas que tenían para sus futuros: cómo imaginaban estos lugares en unos años. Recoger sus objetos personales y discutir sobre ellos a través de medios digitales fue una actividad empoderadora, que permitió al alumnado conectar sus experiencias y orígenes con las actividades y proyectos escolares.

Una visión colectiva de la enseñanza, la investigación y la política educativa

Una lección que podemos aprender de las múltiples crisis globales que vivimos actualmente tiene que ver con la importancia de tomar decisiones colectivas, a partir de la búsqueda del bien común a nivel global. La pandemia ha sido un ejemplo más sobre cómo los problemas de escala global solo pueden ser solucionados mediante la unión, a pesar de que hemos vuelto a ver que no somos capaces de hacerlo

13. Ver: https://blogs.helsinki.fi/echoing-project/

en todos los sentidos. Por este motivo, puede ser relevante aprender cómo se ha desplegado en los países nórdicos el valor de la colectividad y la acción colectiva, así como el impacto que tiene este valor en la educación.

En las escuelas, el profesorado no es visto como una «máquina de enseñar», sino que se le invita constantemente a crear sus materiales, proponer proyectos y prácticas que motiven e impliquen al alumnado (Kumpulainen y Sefton-Green, 2020; Lund, 2020). Cada vez con más frecuencia crean materiales con las comunidades y traen sus experiencias y contenidos a la escuela. Pedir al profesorado que cree estos materiales y colabore con otras compañeras y compañeros de profesión y con las comunidades puede ser relevante tanto para las comunidades como para el alumnado. El principal reto aquí es cómo el conocimiento y los proyectos desarrollados mediante la educación no formal, pueden conectarse de manera sólida y sostenible con la educación formal (Erstad *et al.*, 2021).

En cuanto a la investigación educativa, el valor de la colectividad puede verse en las últimas tendencias de los países nórdicos hacia construir relaciones colectivas entre las diferentes partes interesadas y los y las usuarias. Así, quienes marcan la agenda de investigación no son solamente los y las académicas, sino que se mueven hacia una comprensión de la investigación como colaboración entre profesorado, familias y estudiantes.

Finalmente, en términos de políticas educativas, tanto en Noruega como en Finlandia acaban de publicar el nuevo currículum nacional. Este ha sido creado desde el valor de la colectividad, invitando a todas las partes implicadas a participar y discutir las ideas (profesorado, investigadores, estudiantes). Y ha sido discutido por parte de comités formados por el Ministerio de Educación, el Gobierno, los representantes del colectivo de investigadores, profesorado y otros grupos. El comité fue liderado por un investigador en Educación y en los grupos se abordaron las problemáticas principales que están en juego para los próximos diez años en sus modelos educativos.

Aprendizajes y retos para el futuro

El diccionario noruego contiene la palabra *dugnad*, que podría ser traducida como «trabajo voluntario». Esta palabra hace referencia a cómo en momentos difíciles, todo el mundo se une por una gran causa. Ha sido utilizada durante la pandemia por el Gobierno para pedir a toda la ciudadanía que se uniera, y la tradición del país por respetar y confiar en los funcionarios públicos lo ha hecho posible. Este valor no puede ser compartido por toda la población, pero sí existe un imaginario colectivo sobre la importancia de unirse por el bien común. También en Finlandia se utiliza la palabra *sisu*, que refleja la resiliencia de la cultura finlandesa por superar las dificultades para llegar a mejores futuros. ¿Qué se podría aprender sobre este *ethos* nacional basado en el «bien común» y la «resiliencia» en los contextos educativos?

Después de analizar algunas de las problemáticas que están siendo afrontadas por los sistemas educativos nórdicos, se hace evidente que el conocimiento disciplinar es importante, pero también lo son los valores de la igualdad, el respeto, la colaboración, la empatía y la compasión. Cada política educativa, currículum y escuela necesita encontrar espacios para promover estos valores que generen imaginarios colectivos sobre cómo queremos que sea el futuro.

Referencias

DNA (2020). *DNA digital lifestyle survey. Impact of the COVID-19 pandemic on the daily life* (presentación). DNA Corporate Communications. https://www.sttinfo.fi/data/attachments/00067/b69a7968-2e90-4957-a4c9-2fdf02c175b0.pdf

Erstad, O., Miño, R. y Rivera-Vargas, P. (2021). Educational practices to transform and connect schools and communities. (Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades). *Comunicar*, 66, 9-20. https://doi.org/10.3916/C66-2021-01

IDB-Unesco (2020). Reopening schools in Latin America and the Caribbean. Key points, challenges, and dilemmas to plan a safe return

to in-person classes. Unesco Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean y Banco Interamericano de Desarrollo. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375059_eng

Imsen, G. y Volckmar, N. (2013). *The Norwegian school for all: historical emergence and neoliberal confrontation*. Springer.

Kankaanranta, M. y Kantola, K. (2020). *Etäopiskelun toteutuminen erityistä taitehostettua tukea tarvitsevien lasten januorten osalta koronakeväänä 2020.* [The realisation of distant learning among children and young people with special needs during COVID-19 Spring 2020]. Ensituloksia. https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2020/etaopetuskysely-tulokset.pdf

Kumpulainen, K. y Gillen, J. (2019). Young children's digital literacy practices in homes: past, present and future research directions. En: R. Flewitt, O. Erstad, B. Kuemmerling-Melbauer e I. Pereira (eds.) *Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood* (pp. 95-108). Routledge.

Kumpulainen, K. y Sefton-Green, J. (eds.) (2020). *Multiliteracies and early years innovation: perspectives from Finland and beyond*. Routledge.

Lappalainen, S., Odenbring, Y. y Steen-Olsen, T. (2013). Welfare, social justice, and equality in educational settings in the Nordic countries (editorial). *Nordic Studies in Education*, 33 (4), 249-253.

Lipman, P. (2011). *The new political economy of urban education: neoliberalism, race, and the right to the city*. Routledge.

Lund, A. y Aagaard, T. (2020). Digitalization of teacher education: Are we prepared for epistemic change? *Nordic Journal of Comparative and International Education* (NJCIE), 4 (3), 56- 71. https://doi.org/10.7577/njcie.3751

Miettinen, R. (2013). *Innovation, human capabilities and democracy: towards an enabling welfare state*. Oxford University Press.

Staksrud, E. (2021). *Living the Nordic model project*. University of Oslo. https://www.uio.no/english/research/strategic-research-areas/nordic/research/research-groups/living-the-nordic-model/

Torvik, F., Eilertsen, E., McAdams, T. A., Gustavson, K., Zachrisson, H., Brandlistuen, R., Gjerde, L. C., Havdahl, A., Stoltenberg, C., Ask, H. e Ystrøm, E. (2020). Mechanisms linking parental educational at-

tainment with child ADHD, depression, and academic problems: a study of extended families in the Norwegian mother, father and child cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61 (9), 1009-1018. https://doi.org/10.1111/jcpp.13197

Verger, A., Fontdevila, C. y Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: a political economy of global education reform*. Teachers College Press.

10. REFORMAS DE NUEVA GESTIÓN PÚBLICA EN EL SECTOR EDUCATIVO: EL CASO DE LAS POLÍTICAS DE AUTONOMÍA ESCOLAR CON RENDICIÓN DE CUENTAS

— **Lluís Parcerisa**
Universitat Autònoma de Barcelona
Universitat de Barcelona

— **Antoni Verger**
Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción[14]

La autonomía escolar con rendición de cuentas (SAWA)[15] es un modelo de reforma educativa que está reconfigurando los sistemas educativos en diferentes puntos del planeta[16] (Verger *et al.*, 2019). Las políticas SAWA se inspiran en gran medida en la agenda de la nueva gestión pública (NGP) para la reforma del sector público. La NGP promueve que la gestión de los servicios públicos –entre los que se encuentra la educación– esté más orientada a la obtención de resultados y sea más sensible a las demandas de los usuarios (Hood, 1995).

No obstante, la regulación e implementación de las políticas SAWA en el campo educativo tiene una gran complejidad y puede cristalizar en diferentes enfoques y opciones de diseño. Por un lado, la autonomía escolar consta de dos enfoques principales y de naturaleza

14. Este capítulo fue apoyado por el Consejo Europeo de Investigación con la subvención 680172.

15. Del inglés, *school autonomy with accountability* (SAWA).

16. Las reformas SAWA se han expandido en países tan distintos como Noruega, Dinamarca, Australia, Estados Unidos, España, Italia, Inglaterra, Brasil, Sudáfrica, Chile o Corea del Sur, entre otros.

muy distinta, el pedagógico y el gerencial. Por otro, la rendición de cuentas puede adoptar diferentes aproximaciones (profesional, burocrática, social, de mercado, etc.), cada una de las cuales tiene distintos propósitos. En función de las opciones de diseño que se adopten, estas políticas pueden conllevar tipos de consecuencias variadas (reputacionales, materiales, individuales, colectivas, etc.) y relaciones de distinta naturaleza entre los agentes educativos (Maroy y Voisin, 2013; Parcerisa y Verger, 2016).

La puesta en práctica de las políticas SAWA por parte de la dirección escolar y los docentes está muy condicionada por el contexto escolar. Así pues, a pesar de la centralidad de las políticas SAWA en el debate educativo a nivel internacional, aún disponemos de pocas evidencias con las que poder realizar una valoración fundamentada científicamente en torno a cómo funciona su implementación, a quién favorece, y bajo qué contextos y circunstancias produce determinados efectos (Pawson y Tilley, 1997).

Ante la expansión de las reformas SAWA a escala mundial, resulta crucial dar a conocer estas políticas al profesorado universitario y a futuros maestros y maestras con el objetivo de facilitar la comprensión y el análisis crítico de los cambios actuales en la gobernanza escolar y la profesión docente. El presente capítulo tiene por objetivo introducir las reformas SAWA y otros conceptos de reforma educativa relacionados a futuras y futuros docentes, así como también a los formadores de docentes. Para ello, a continuación desarrollamos una breve contextualización de sus orígenes, imbricados en la NGP; posteriormente desarrollamos cómo las políticas de autonomía y de rendición de cuentas pueden cristalizar en diferentes modelos.

La NGP y la expansión de las reformas gerenciales en la educación

La NGP es una filosofía de reforma de la Administración pública que surgió en la década de 1980 en países como Estados Unidos, Nueva Zelanda o Reino Unido. Este enfoque de reforma nace como

respuesta a las críticas contra el sector público, que se consideraba extremadamente ineficiente debido a su rigidez, burocratización y escasa capacidad de adaptación en entornos cambiantes (Hood, 1995). En particular, la NGP se asocia a un proceso de transformación en la gestión de la administración pública, mediante el cual se introducen conocimientos y técnicas de gobernanza que proceden del ámbito empresarial, con el objetivo de favorecer un mayor desempeño de los servicios públicos y su desburocratización (Vigoda, 2003).

La NGP se caracteriza por una mayor atención en los resultados, el establecimiento de redes de relaciones basadas en la desconfianza entre agentes, la introducción de mecanismos que favorecen la libertad de elección de los usuarios y la competencia entre proveedores y, por último, la descentralización de los servicios públicos y su gestión, que en el caso de la educación se transfiere a los directores de los centros educativos (Clarke *et al*., 2006).

Las reformas basadas en la NGP no son sinónimo de una retirada del Estado del ámbito de los servicios públicos. Más bien, estas reformas conllevan un cambio en las funciones del Estado en la gobernanza del sector público (Hudson, 2007). De hecho, lejos de desaparecer, el Estado refuerza su rol como agente encargado de la regulación y evaluación del sistema educativo, así como también de la distribución de incentivos (Verger y Curran, 2014) en el marco de una red más descentralizada y fragmentada de instituciones y actores escolares (Rose y Miller, 1992). En un contexto de creciente autonomía de las escuelas, los instrumentos de evaluación externa y los mecanismos de rendición de cuentas (RdC) son clave para dar forma a lo que se conoce como «Estado evaluador» (Neave, 1988).

Las reformas de NGP se han vinculado a procesos de privatización educativa. Autores como Ball y Youdell (2008) señalan que la NGP es una forma de «privatización encubierta» o «endógena», mediante la cual los métodos de trabajo, las prácticas y las formas de calcular que se aplican en el mundo empresarial penetran en las escuelas públicas (Steiner-Khamsi, 2018).

En el ámbito educativo, la NGP se traduce en la incorporación de sistemas de evaluación estandarizados, la publicación de clasifi-

caciones para promover la competición entre centros, la autonomía controlada de las escuelas, la elección escolar de las familias y la profesionalización y concentración de poder en manos de la dirección, en detrimento de los órganos colegiados (Ball y Youdell, 2008). Las políticas SAWA son, por lo tanto, dos componentes centrales de la agenda de la NGP en el ámbito educativo, aunque dichas políticas también entroncan con otras corrientes y discursos de reforma educativa. A continuación presentamos los diferentes enfoques que pueden adoptar.

La naturaleza dual de la autonomía escolar

En el debate educativo, la NGP tiene un carácter dual (Verger y Curran, 2014). Por un lado, puede ser percibida como un conjunto de medidas impregnadas por la ideología neoliberal y que atentan contra el Estado de bienestar mediante su énfasis en la eficiencia y las lógicas de gestión del sector privado (Hudson, 2007). Por otro lado, ideas como favorecer la autonomía escolar o una educación más adaptada a las necesidades del contexto acostumbran a disfrutar de una mayor popularidad y aceptación entre la comunidad educativa.

La autonomía escolar se puede concretar en políticas con implicaciones muy variadas en términos de equidad (Ferrer-Esteban 2015). Según Verger y Curran (2014), podemos distinguir entre un enfoque gerencial y un enfoque más pedagógico. La autonomía gerencial se asocia a la delegación de responsabilidades en la escuela en materia de gestión, las cuales tienden a concentrarse en la figura del director. En el marco de este tipo de autonomía, el director/a se convierte en una especie de «gestor empresarial» a cargo de gestionar los recursos tanto económicos como humanos del centro escolar, y de buscar y captar fondos económicos externos (Ball y Youdell, 2008). En gran medida, el liderazgo escolar en la función directiva resulta clave en la recontextualización de la autonomía escolar (Spillane *et al.*, 2001). Este tipo de autonomía es la que se asocia a lo que se conoce como privatización endógena.

En cambio, el enfoque pedagógico de la autonomía es más bien recibido entre sectores educativos progresistas. Para estos, la autonomía es condición necesaria para impulsar prácticas pedagógicas más innovadoras y adaptadas al contexto. La autonomía pedagógica implica otorgar un mayor poder de decisión a las escuelas en aspectos vinculados al proyecto educativo, la evaluación y los contenidos curriculares, para favorecer que estos se adapten a las necesidades específicas de cada centro y de su entorno. De esta manera, la autonomía pedagógica se tiende a asociar con una cierta profesionalización docente, así como a una mejor atención a la diversidad (Verger y Curran, 2014). Sin embargo, si bien es cierto que este tipo de autonomía se relaciona con una mejora de los aprendizajes (Woessmann, 2007), en contextos de cuasi-mercado escolar, la autonomía pedagógica puede utilizarse como mecanismo de diferenciación social y, en consecuencia, contribuir al aumento de la segregación escolar (Lubienski, 2009; Ferrer-Esteban, 2015).

En el discurso oficial, hay una cierta ambigüedad respecto al tipo de autonomía que se prioriza (gerencial o pedagógica), aunque se tiende a asumir que ambos tipos de autonomía pueden ir de la mano. No obstante, es plausible considerar que existe una tensión (o *trade-off*) entre ambos tipos de autonomía, en el sentido de que cuando la autonomía gerencial recae principalmente en el equipo de dirección, esta repercute negativamente en el nivel de autonomía pedagógica con el que cuenta el equipo de profesorado.

Rendición de cuentas, estandarización educativa y performatividad

En términos generales, la RdC hace referencia a los diferentes procedimientos que siguen los actores para informar (o solicitar información) sobre el uso de determinados recursos para alcanzar unos objetivos concretos (Corvalán y McMeekin, 2006). Generalmente, en el ámbito educativo, la RdC se suele vincular a aquellos procesos mediante los cuales la Administración educativa intenta alcanzar

los objetivos que se ha fijado para la escuela y el sistema educativo (Leithwood y Earl, 2000).

Sin embargo, la RdC se puede llevar a cabo a través de una multiplicidad de instrumentos y de opciones de diseño. A este respecto, es importante dilucidar no solo quién es evaluado y a quién le debe rendir cuentas, sino también qué se evalúa y cuáles son los instrumentos de evaluación utilizados y las consecuencias de dicha evaluación (Leithwood y Earl, 2000). Autores como Carnoy y Loeb (2002) distinguen entre las viejas y las nuevas formas de RdC. A diferencia de las viejas formas de RdC que se centran más bien en los *inputs*, la revisión de la normativa y los procesos, las nuevas formas de RdC tienden a asociarse a los resultados y se llevan a cabo a través de sofisticados procesos de evaluación externa.

Actualmente, la RdC basada en pruebas externas se ha consolidado como el modelo dominante de rendición de cuentas en educación. Este modelo acostumbra a implicar la implementación de pruebas de evaluación estandarizadas de los resultados de aprendizaje de los estudiantes a gran escala (Parcerisa y Verger, 2016). Bajo este modelo de RdC, el *locus* de la evaluación se suele situar en los docentes (individual o colectivamente), la dirección escolar, la escuela o incluso en redes de escuelas. Estos últimos tienden a ser más deseables, ya que, como señalan algunas investigaciones, los diseños excesivamente centrados en el individuo tienden a socavar el trabajo colegiado y la cooperación entre los docentes (Jones y Egley, 2004). Los sistemas de RdC basados en pruebas externas requieren la presencia de agencias de evaluación externa, aunque existen otros actores, como, por ejemplo, la inspección escolar, los consejos escolares o las organizaciones (o colegios) profesionales, que también pueden ejercer control sobre las escuelas, los actores escolares y sus resultados.

Por último, la RdC basada en pruebas puede implicar múltiples consecuencias para los actores escolares evaluados. La RdC basada en pruebas, por ejemplo, puede conllevar consecuencias materiales (bonos salariales individuales y colectivos) y la intervención o incluso el cierre de aquellos centros educativos con resultados insatisfactorios. Por ejemplo, la reforma federal «No Child Left Behind», promulgada

por el Gobierno de George W. Bush en Estados Unidos a principios del año 2000, representa un caso paradigmático de reforma de RdC de alto riesgo para las escuelas. Esta ley incorporaba múltiples incentivos y sanciones para presionar a los docentes y a las escuelas, entre los que destaca la capacidad de los estados para cerrar los centros educativos después de obtener bajo desempeño durante cinco años consecutivos (Stecher *et al*., 2003).

La RdC basada en pruebas también puede tener consecuencias reputacionales (como las que se derivan de la publicación de los resultados educativos en rankings de escuelas o dispositivos similares). La literatura educativa distingue entre RdC de alto riesgo[17] (*high stakes*) y de bajo riesgo (*low stakes*). La definición de uno u otro tipo de consecuencias dependerá de la intensidad de los incentivos o de las sanciones asociadas al rendimiento académico del alumnado (Maroy y Voisin, 2013). En general, se tiende a pensar que los sistemas de RdC que únicamente tienen efectos reputacionales son *low-stakes*. No obstante, cada vez hay más estudios que muestran que el nivel de presión ejercido por las consecuencias reputacionales sobre el personal docente o las escuelas es similar al que ejercen consecuencias de naturaleza económica y material (Thiel y Bellmann 2017).

Las reformas de RdC basadas en pruebas se asocian a la estandarización de la educación y a la emergencia de nuevas identidades profesionales (Holloway y Brass, 2018). A su vez, estos cambios se relacionan con la inoculación de la cultura de la performatividad en los sistemas educativos, mediante la cual «el desempeño de sujetos individualmente considerados u organizaciones sirve como medida de productividad o rendimiento, o como índice de "calidad" o "momentos" de evaluación o ascenso» (Ball, 2003, pp. 89-90).

17. Para profundizar sobre este tema, se puede consultar el SAWA ATLAS: http://reformedproject.eu/sawa-atlas/

A modo de cierre: los efectos de las reformas SAWA

En las últimas décadas, numerosos países de diferentes regiones del mundo han adoptado reformas educativas SAWA. Ante el aumento de las presiones exógenas y endógenas para la mejora educativa, muchos gobiernos han adoptado dichas reformas para mejorar el desempeño de sus sistemas educativos y su competitividad. Sin embargo, como hemos visto, la adopción de las políticas SAWA implica la toma de decisiones en aspectos de diseño que pueden favorecer diferentes modelos de gobernanza educativa. Además, dichas opciones de diseño condicionan la recepción e implementación de tales reformas por parte de la comunidad educativa.

Numerosos estudios analizan el rol de los directivos, los docentes y otros agentes educativos en la puesta en práctica (o *enactment*) de las reformas SAWA. Dichos estudios acostumbran a mostrar que existe una brecha entre las aspiraciones de los tomadores de decisiones políticas y las prácticas docentes que se desarrollan en el aula o la organización escolar (McDemott, 2007). En el caso de las reformas SAWA, algunos autores señalan el bajo nivel de motivación de los docentes para adoptar tales políticas o la imprecisión en su formulación, como factores relevantes que dificultan su implementación (Leithwood *et al*., 2000; Jones y Egley, 2004). Otros autores como Day (2008) subrayan que el contexto socioeconómico de la escuela es clave en la implementación de las reformas SAWA. Así, este autor considera que los docentes que trabajan en entornos sociales más desfavorecidos tienen un mayor riesgo de perder tanto el compromiso como la motivación.

Otro grupo de estudios se centra en los efectos de las reformas SAWA sobre la estandarización de las prácticas de enseñanza (Au, 2011), el aumento de la burocracia, o la aparición de comportamientos oportunistas, como el uso de la autonomía escolar para seleccionar a los mejores estudiantes, o la práctica del *teaching to the test* para responder a las presiones de la RdC y «fabricar» mejores resultados escolares (Falabella, 2014).

Sin embargo, también existen investigaciones que concluyen que las políticas SAWA han tenido efectos positivos en la alineación del

currículum (Mintrop y Trujillo, 2007), en la organización escolar o en la innovación (Greany y Waterhouse, 2016) y que han aumentado la implicación de los docentes con la mejora escolar. Por último, otra área de debate se refiere a los efectos de tales reformas sobre el profesionalismo y la autonomía de los docentes. Así, algunos sostienen que las reformas SAWA tienen efectos mixtos sobre la autonomía profesional (Wermke y Salokangas, 2020), mientras que para otros estas contribuyen a la desprofesionalización del trabajo docente y a alterar su identidad profesional (Day, 2002; Ball, 2003).

Así pues, a pesar de su difusión global, aún existe poca claridad sobre los beneficios y los inconvenientes de las reformas SAWA y otras medidas de la NGP en el campo de la educación. Este capítulo muestra la relevancia de acercar estas reformas a los futuros maestros y maestras para facilitar la interpretación crítica de los cambios que experimenta la profesión docente y conectarlos con su experiencia cotidiana en el aula.

Referencias

Au, W. (2011). Teaching under the new taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (1), 25-45. https://doi.org/10.1080/00220272.2010.521261

Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y Pedagogía,* 37 (15), 87-104.

Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education.* Education International.

Carnoy, M. y Loeb, S. (2002). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (4), 305-331. https://doi.org/10.3102/01623737024004305

Clarke, J., Gewirtz, S. y McLaughlin, E. (eds.) (2000). *New managerialism, new welfare?* SAGE.

Corvalán, J. y McMeekin, R. W. (2006). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. CIDE.

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37 (8), 677-692. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X

Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of educational change*, 9 (3), 243-260. https://doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6

Falabella, A. (2014). The performing school: the effects of market y accountability policies. *Education policy analysis archives*, 22 (70), 1-29. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014.

Ferrer-Esteban, G. (2015). *Autonomia de centre, segregació escolar i mercats en educació. Una anàlisi internacional dels efectes de l'autonomia en l'equitat i l'eficàcia dels sistemes educatius* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.

Greany, T. y Waterhouse, J. (2016). Rebels against the system: leadership agency and curriculum innovation in the context of school autonomy and accountability in England. *International Journal of Educational Management*, 30 (7), 1188-1206. https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2015-0148

Holloway, J. y Brass, J. (2018). Making accountable teachers: the terrors and pleasures of performativity. *Journal of Education Policy*, 33 (3), 361-382. https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1372636

Hood, C. (1995). The «new public management» in the 1980s: variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20 (2), 93-109. https://doi.org/10.1016/0361-3682(93)E0001-W

Hudson, C. (2007). Governing the governance of education: the State strikes back? *European Educational Research Journal*, 6 (3), 266-282. https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.3.266

Jones, B. D. y Egley, R. J. (2004). Voices from the frontlines: teachers' perceptions of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (39). https://doi.org/10.14507/epaa.v12n39.2004

Leithwood, K. y Earl, L. (2000). Educational accountability effects: an international perspective. *Peabody Journal of Education*, 75 (4), 1-18. https://doi.org/10.1207/S15327930PJE7504_1

Leithwood, K., Steinbach, R. y Jantzi, D. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Edu-*

cational Administration Quarterly, 38 (1), 94-119. https://doi.org/10.1177/0013161X02381005

Lubienski, C. (2009). Do quasi-markets foster innovation in education? A comparative perspective. *Education Working Paper*, 25. OECD.

Luengo, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 16 (3), 111-122.

Maroy, C. y Voisin, A. (2013). As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação y Sociedade*, 34 (124), 881-901. https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300012

McDermott, K. A. (2007). «Expanding the moral community» or «blaming the victim»? The politics of state education accountability policy. *American Educational Research Journal*, 44 (1), 77-111. https://doi.org/10.3102/0002831206299010

Mintrop, H. y Trujillo, T. (2007). The practical relevance of accountability systems for school improvement: a descriptive analysis of California schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29 (4), 319-352. https://doi.org/10.3102/0162373707309219

Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of education*, 3 (3), 265-284.

Parcerisa, L. y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20 (3), 15-51.

Pawson, R. y Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. Sage.

Rose, N. y Miller, P. (1992). Political power beyond the State: problematics of government. *British Journal of Sociology*, 43 (2), 173-205. https://doi.org/10.2307/591464

Salokangas, M., Wermke, W. y Harvey, G. (2020). Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control. *European Educational Research Journal*, 19 (4), 329-350. https://doi.org/10.1177/1474904119868378

Spillane, J. P., Halverson, R. y Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, 23-28. https://doi.org/10.3102/0013189X030003023

Stecher, B., Hamilton, L. S., y Gonzalez, G. (2003). *Working smarter to leave no child left behind*. Rand Corporation.

Steiner-Khamsi, G. (2018). Businesses seeing like a state, governments calculating like a business. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31 (5), 382-392. https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1449980

Thiel, C. y Bellmann, J. (2017). Rethinking side effects of accountability in education: insights from a multiple methods study in four German school systems. *Education Policy Analysis Archives*, 25 (93), 1-32. https://doi.org/10.14507/epaa.25.2662

Verger, A. y Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55 (3), 253-271. https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531

Verger, A., Fontdevila, C. y Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: How and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40 (2), 248-270. https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882

Vigoda, E. (2003). New public management. *Encyclopedia of Public Administration and Public Policy*, 2, 812-816.

Woessmann, L. (2007). International evidence on school competition, autonomy, and accountability: a review. *Peabody Journal of Education*, 82 (2-3), 473-497. https://doi.org/10.1080/01619560701313176

III. Tecnologías educativas para la justicia social

11. ¿POR QUÉ NO TODO ES (NI DEBE SER) DIGITAL? INTERROGANTES PARA PENSAR SOBRE DIGITALIZACIÓN, DATIFICACIÓN E INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EDUCACIÓN

— **Neil Selwyn**
Monash University

— **Pablo Rivera-Vargas**
Universitat de Barcelona

— **Ezequiel Passeron**
Universitat de Barcelona

— **Raquel Miño-Puigcercós**
Universitat de Barcelona

Introducción

El mes de marzo del año 2020 será difícil de olvidar para la historia de la humanidad y, desde luego, para la historia de la educación. La diseminación del virus SARS-CoV2 provocó el confinamiento de gran parte de la población mundial. A raíz de esto, prácticamente todos los niños, niñas y jóvenes se han visto imposibilitados de asistir presencialmente a sus escuelas, institutos o universidades.

Ni toda la evidencia científica generada durante las últimas décadas, ni el esfuerzo de años de diseños de políticas educativas de inclusión digital nos permitieron estar preparados para enfrentarnos a un desafío como este: conseguir una educación con distanciamiento social y a la vez, mantener la cercanía emocional. Ahora bien, en pleno debate sobre la herencia analógica de las instituciones educativas, la pandemia trajo consigo un proceso de digitalización y virtualización

acelerada sin precedentes en gran parte del mundo. Si bien este fenómeno dejó en evidencia las marcadas desigualdades que existen en las capacidades y posibilidades de la población para participar en igualdad de condiciones en la educación digital, es una realidad que se están generando transformaciones que difícilmente tendrán vuelta atrás.

El desarrollo y uso de tecnologías digitales en educación presenta una serie de particularidades que ahora más que nunca resulta conveniente analizar para maximizar sus fortalezas, minimizar sus desafíos e identificar las tensiones que conllevan. En estos cruces entre educación y tecnologías digitales, exacerbados en el último año, el valor de la pregunta y el diálogo que desde estas se puede generar resulta esencial (Suárez, Rivera-Vargas y Rebour, 2020).

En el presente capítulo hemos puesto el énfasis en algunas cuestiones que habría que debatir y analizar entre profesorado y alumnado de universidad, sobre todo en aquellas facultades de Educación que forman a los futuros educadores, maestros y maestras de Educación Primaria y Secundaria. Mediante estas seis preguntas, proponemos que docentes y estudiantes puedan analizar en conjunto las consecuencias de la creciente digitalización de la educación. A la vez, buscamos favorecer una comprensión más sensata sobre los límites y las posibilidades del uso de tecnologías digitales en el sistema educativo, lo cual resulta esencial para que profesorado y alumnado puedan reconstruir experiencias representativas y enriquecedoras de aprendizaje para el futuro.

Preguntas para la reflexión entre docentes y estudiantes

¿Qué ha implicado la pandemia de la COVID-19 para la inclusión de tecnologías digitales en educación?

Es evidente que desde hace décadas existe un manifiesto entusiasmo en la población en general sobre las oportunidades que el uso de tecnologías digitales puede generar en la educación. Este entusiasmo se ha acrecentado en muchos sectores durante este año, que está siendo entendido como el momento ideal para transformar el sistema edu-

cativo para siempre.[18] La palabra *oportunidad* se ha relacionado en reiteradas ocasiones con educación. Esto resulta interesante, pues en el fondo, se pone el foco en la oportunidad que puede representar la pandemia para modernizar y digitalizar el sistema educativo en su conjunto.[19] Sin embargo, es importante tener presente que detrás de esa voluntad hay intereses que van más allá del bienestar público. Muchas de las grandes corporaciones tecnológicas privadas (las *big tech*) intentan imponer su agenda en la configuración del sistema educativo, promoviendo un modelo de gestión híbrido entre lo público y lo privado (Willimson, 2021). Por tanto, más que una oportunidad, este giro inaugura nuevos interrogantes, tensiones y amenazas que resulta conveniente problematizar y dar a conocer entre académicos y futuros profesionales de la educación.

Quizás mucho de lo que probablemente veamos en los próximos años podría describirse mejor como una aceleración de las lógicas preexistentes. Por ejemplo, el impulso pospandémico para que las universidades vayan hacia la provisión en línea, prioricen los cursos cortos orientados a la industria y cierren los departamentos de humanidades y artes (Selwyn y Jandric, 2020) no es sorprendente, especialmente en medio del contexto más amplio de un mundo que en el futuro previsible ampliará su distancia física y se enfrentará a una crisis financiera mundial.[20] De manera similar, los centros educativos se han visto impulsados durante la última década en la dirección de crear sistemas de aprendizaje personalizados, planes de estudio adaptativos, instrucción basada en datos, aprendizaje combinado y similares. Entonces, ¿podemos prever fácilmente un futuro en el que estas lógicas se establezcan rápidamente en la reforma educativa general, con el pretexto de establecer una «nueva normalidad»? Cuestión esencial sobre la que se ha conversar y discutir en escuelas y universidades

18. Incluso el director de educación de la OCDE, Andreas Schleicher, llegó a afirmar que se trataba de un momento crucial en el que había desaparecido «toda la burocracia que ahogaba la innovación en la educación pública».

19. Para Steven Heppell, «el genio salió de la botella». http://rubble.heppell.net/media_forum/genie_out.jpeg

20. Ver: https://www.bbc.com/news/business-51706225

¿Qué perdemos sin educación presencial?

La educación debe ser uno de los pilares de convivencia y socialización común, un espacio donde podamos reunirnos y pensarnos. Hace tiempo que los espacios digitales constituyen posibilidades de encuentro, de estar y aprender con otros. Sin embargo, cuando el encuentro y el ejercicio de pensamiento en común pasan a estar mediados por pantallas y entornos virtuales, se abren nuevos desafíos y problemáticas. Por ello, resulta conveniente revisar las particularidades que traen consigo estas herramientas digitales y no solo reflexionar sobre cómo nos afectan en las aulas, sino también en nuestra vida cotidiana.

Los modelos híbridos, que combinan presencialidad y virtualidad, parecen haber llegado para quedarse. Quedará definir de qué maneras habrá que planificar cada encuentro, dialogar sobre los principios pedagógicos que orientan nuestras prácticas, sobre las actividades que realizamos en las clases, los métodos de evaluación y, en suma, las diversas estrategias que ponemos en juego para que la Educación Superior tenga sentido, principalmente para el estudiantado. Este reto compete a instituciones, directivos y docentes, pero es conveniente entender que la responsabilidad de estas decisiones impactará en los tránsitos de todo el ecosistema educativo.

La escuela y la universidad desde siempre han sido lugares donde las personas pueden reunirse, pensar y aprender en comunidad, y actuar colectivamente. Esos encuentros deben ser promovidos y potenciados para que sean instancias que valgan la pena (tanto para el estudiantado como para el profesorado). Por supuesto, podemos seguir valiéndonos de las plataformas digitales para otras acciones que no requieran la presencialidad, como buscar información y contrastarla, investigar fuentes, trabajar una tarea en red, entre otras. De hecho, la participación de una buena parte del alumnado en redes sociales y comunidades virtuales les lleva a formarse, compartir sus perspectivas e incluso ser parte de redes y acciones de activismo. ¿Pero acaso tiene sentido esforzarnos tanto como sociedad y sistema educativo en construir comunidades de diálogo y socialización en

espacios únicamente virtuales? Pues idealmente no (Selwyn y Jandric, 2020). Disponer de espacios de encuentro presenciales y abordar conjuntamente lo que sucede en los espacios virtuales resulta fundamental.

¿Por qué es importante reflexionar sobre el uso de plataformas virtuales entre profesorado y alumnado?

A raíz de la pandemia, en las universidades estamos utilizando las tecnologías digitales y las plataformas para salir del paso e, incluso como docentes, las imponemos al estudiantado sin un proceso reflexivo previo sobre las consecuencias de elegir una plataforma sobre otra. Pero es imprescindible plantearnos algunas preguntas antes. Por ejemplo: ¿Por qué usar Zoom en lugar de Microsoft Teams? ¿Por qué usaría Meet en lugar de una versión de código abierto como Jitsi? ¿Me es útil trabajar en un campus virtual? ¿Qué me puede aportar un campus virtual? ¿Hay actividades pedagógicas que pueda llevar a cabo sin una plataforma digital?

Dar respuestas a estas preguntas es fundamental para empoderarnos en nuestra experiencia educativa. Y compartirlas con el estudiantado resulta un ejercicio que apunta a esa necesidad de empatizar con ellos y ellas, incluir sus voces y percepciones respecto a sus prácticas en la educación de emergencia, pero no solamente para su formación, sino también en su cotidianidad. En este sentido, también cabe plantarse preguntas como: ¿Qué opináis sobre el uso de estas plataformas? ¿Conocéis mecanismos y protocolos para poder regular y cuidar nuestra privacidad en internet? ¿Qué plataforma os gusta y funciona mejor? Iniciativas como estas son clave para favorecer una conciencia crítica y sensata sobre el uso de las tecnologías digitales en educación. Estos ejercicios son realmente trascendentales, ya que desentrañan y nos llevan a otros temas importantes, como la economía de los datos, la analítica de estos y cómo las *big tech* se imponen frente a la pequeña tecnología.

El fenómeno de Zoom resulta útil para ejemplificar esto. Con la pandemia de la COVID-19, Zoom se transformó en una de las

plataformas virtuales más utilizadas en el mundo.[21] Pero desde nuestro punto de vista, lo más interesante se ha dado en los debates y reflexiones que se están produciendo a partir de las distintas alertas de vulneración a la privacidad de sus usuarios que su uso ha generado (Secara, 2020). Algunos dejaron de utilizarla y migraron a otra plataforma. Otros comenzaron a sembrar interrogantes tales cómo: ¿Quién protege mi privacidad? ¿Adónde van mis datos personales? ¿Qué hacen las compañías con ellos?

Es importante instar a que, en los distintos espacios de aprendizaje en la universidad, tanto el profesorado como el estudiantado logren ver a las tecnologías digitales como herramientas discutibles, alterables o modificables. Algo sobre lo que podríamos estar en desacuerdo o luchar. Y a partir de ahí, promover la idea o posibilidad de que las cosas se puedan hacer de otra manera.

¿Por qué no todo es (ni debe ser) digital en educación?

La evidencia nos está mostrando que muchas de las alfabetizaciones y competencias que ha asimilado el profesorado durante la pandemia han sido mayoritariamente técnicas o instrumentales (Selwyn, 2020). Sin embargo, existen otros tipos de alfabetización esenciales que hay que producir cuando se está enseñando y aprendiendo con tecnologías digitales. La idea de la empatía digital, por ejemplo. O sea, tener una profunda conciencia y consideración por el estudiantado cuando se enseña en línea. El escenario de la clase no es el mismo que el del aula presencial. Son 30 hogares diferentes, 30 habitaciones diferentes, 30 contextos diferentes. En ese sentido, si nos dedicamos meramente a transferir nuestras clases presenciales en virtuales, no estamos considerando las realidades del estudiantado. La empatía digital es un concepto que nos lleva a reflexionar y tener en cuenta el contexto del otro y, basándonos en ello, poder revisar nuestras prácticas de enseñanza. Es evidente que tener a niños y jóvenes expuestos a jornadas

21. Ver: https://www.theverge.com/2020/4/30/21242421/zoom-300-million-users-incorrect-meeting-participants-statement

extensas de clases vía pantallas, que luego deben pasar horas leyendo documentos o materiales en línea, no es la mejor forma de enseñar ni de aprender.

Por último, es también fundamental comprender la importancia de tener una restricción o desconexión digital. Es decir, en determinados momentos, el profesorado debe promover no usar tecnología. Tener la confianza para plantear que habrá actividades que no sucederán en estos espacios. O que no se harán sincrónicamente.

¿Cómo abordar el potencial de la inteligencia artificial (IA) en educación?

Incluso las tecnologías más avanzadas impulsadas por las lógicas algorítmicas se encuentran en una etapa temprana de desarrollo, y hay mucho margen para que el profesorado comience a informarse e inmiscuirse en cuanto a los tipos de inteligencia artificial (IA) que desean. Si nos permitimos un momento de esperanza, entonces quizás el profesorado no deberá asumir el futuro como predefinido por la IA. Sin duda, junto a sus estudiantes, pueden darle la forma que deseen activamente. Más que nunca, la hipérbole actual en torno a la IA y la educación encapsula la idea de que la tecnología digital es una solución en busca de un problema. Así, ahora es el momento para que educadores –y otros que se preocupan por la educación– hablen acerca de los problemas del mundo real que podrían ser solucionados mediante un uso inclusivo y justo de la IA.

La IA es una tecnología muy poderosa. El desafío, entonces, pasa por descubrir formas de usarla con sentido y conciencia. Más que imponer un tipo de uso, tal vez deberíamos explorar cómo podemos utilizar la IA para llevar a cabo acciones que hasta ahora han sido inimaginables. Hay algunos ejemplos excelentes de IA creativa que pueden ser muy interesantes para usar en contextos educativos: las áreas de generación de lenguaje natural y generación de imágenes tienen connotaciones muy interesantes (Perrotta y Selwyn, 2020). Estas son formas de IA que podrían ser realmente productivas para tener en las aulas, pero depende del profesorado poner en marcha

estas agendas, así como denunciar las consecuencias perjudiciales de sus formas más administrativas y disciplinarias.

La IA es una tecnología diseñada para apresar datos relacionados con entornos educativos y tomar decisiones sin la participación de humanos. Se promocionan en gran medida como una mejor manera de informar al estudiantado y al profesorado, y de incitarlos de manera sutil a tomar mejores decisiones. Y es que la consecuencia lógica de tener estas formas de tecnología en contextos educativos (especialmente, en instituciones que ya están influidas por la gestión) es la perspectiva de que la tecnología instruya directamente a los humanos sobre qué hacer. Si este es el caso, profesorado y estudiantado deben poder reconocer lo que está sucediendo y responder en consecuencia.[22]

Las escuelas y universidades podrían potenciar entre el estudiantado la reflexión, la investigación y la participación en torno a la IA. Desde ahí, se podría favorecer su comprensión sobre los problemas de gobernanza, ética y desarrollo que esta presenta. Y es que la mayoría del alumnado y el profesorado desconoce cómo se están recogiendo, analizando y destinando los datos que generan cuando interaccionan con plataformas digitales. Por lo tanto, en las universidades necesitamos instancias para que el estudiantado aprenda a interrogar, desempaquetar y reensamblar tecnologías impulsadas por la IA, así como obtener un conocimiento profundo sobre los parámetros de estas tecnologías, que tendrán una influencia cada vez mayor en sus vidas.

¿Cómo favorecer un uso social y justo de los datos desde la educación?

En la línea de lo anterior, los datos pueden ser claramente un gran impulso en la educación en todos los niveles de enseñanza. Pero los esfuerzos deberían estar orientados en pensarlos y aprender a analizarlos de una forma distinta a la que conocemos. No solo utilizarlos

22. De hecho, estos son conocimientos y disposiciones a los que las personas deberán recurrir en todos los ámbitos de la vida. Ya sea lidiando con los resultados de búsqueda de Google, hasta evaluar cuándo cambiar el modo de conducción de su automóvil al modo de «conducción autónoma».

para métricas, rendimiento y responsabilidad, sino también promoviendo una idea de uso de datos en clave alternativa. Conseguir que estudiantes y profesores generen sus propias fuentes de datos para que cuenten diferentes historias que les representen e interesen. Que los utilicen de forma contrahegemónica, poniendo las ecuaciones al servicio de sus propios objetivos y planteándose qué tipo de sociedad estamos contribuyendo a configurar. Cada vez hay más evidencias y antecedentes realmente interesantes al respecto (D'Ignazio y Klein, 2020). Hay que instar a que desde la universidad se promueva un uso sensato de los datos, esto es, que apunten a favorecer la atención, el cuidado y la empatía (Selwyn, 2021).

No tenemos que usar las mismas herramientas de cálculo, análisis y paneles de datos que se nos brindan. Es posible pensar de otra manera, apropiándonos de su sentido, incluso para el desarrollo de actividades de resistencia de abajo arriba (o *bottom-up*). Pero para esto, es importante politizar algunas de las tecnologías digitales que están en la actualidad en las instituciones educativas. Enfrentarnos a algunas de las automatizaciones, sobre todo aquellas vinculadas a la calificación, a la organización del aula y a los sistemas de aprendizaje personalizados. No solo tenemos que hacerlo, sino que es necesario transmitir a la comunidad en su conjunto lo grave que puede ser no hacerlo. Aunque parezca un problema de fondo, en realidad es un problema central. No es sensato pensar que un futuro profesional de la educación, y sobre todo un futuro maestro o maestra, termine sus estudios universitarios y se inserte en una escuela sin tener un posicionamiento en relación con estos debates.

Palabras finales

Estamos viviendo un momento histórico, también para la educación. Son múltiples los retos a los que nos enfrentamos: brechas digitales, acceso a la información, privacidad, seguridad, uso de datos en plataformas virtuales y didácticas para entornos híbridos y digitales, entre otros. Pero también cuestiones más humanas como la sobreex-

posición a pantallas, la salud mental, la complejidad de gestionar la abundancia de información o las capacidades para detectar noticias falsas.

Ante tal exigencia, consideramos fundamental la creación de redes de cuidado, contención, trabajo y creación entre los distintos actores de la comunidad educativa. Como docentes no debemos tener todas las respuestas, sino más bien ser críticos en las preguntas y valientes para poder alzar la voz, buscando en el diálogo los posibles caminos para desentramar la complejidad del momento actual. A su vez, la formación del alumnado no puede estar desvinculada de sus propias experiencias fuera de las aulas, puesto que es imprescindible que desde las universidades se contribuya a la comprensión de lo que sucede en el mundo.

Una parte importante de la comunidad educativa es demasiado escéptica y solo quiere deshacerse de toda la tecnología. Estos discursos tecnopesimistas existían antes de la pandemia, y en nuestra situación actual no hacen más que reforzarse. Y no se trata de eso. Cabe preguntarse, entonces, ¿cómo podemos sacar provecho de las bondades del uso de tecnologías para nuestras clases? Este es el momento en que la tecnología educativa crítica y las conversaciones que la comunidad en su conjunto ha tenido durante los últimos 10 años deberían pasar a primer plano.

Si bien no es necesario tener todas las respuestas, es el momento de plantearnos preguntas trascendentales acerca de los usos que hacemos y haremos de las plataformas virtuales en educación. Ante la velocidad de los desarrollos de la tecnología digital, que derrama sus implicancias dentro y fuera de las aulas, emerge la necesidad de promover espacios de dudas, preguntas, diálogos y debates sobre cómo transformar la Educación Superior, apoyándonos en las fortalezas de las tecnologías, pero también gestionando sus complejos desafíos.

Referencias

D'Ignazio, C. y Klein, L. F. (2020). *Data feminism*. MIT Press.

Perrotta, C. y Selwyn, N. (2020). Deep learning goes to school: toward a relational understanding of AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45 (3), 251-260. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1686017

Secara, I. A. (2020). Zoombombing–the end-to-end fallacy. *Network Security*, 8, 13-17. https://doi.org/10.1016/S1353-4858(20)30094-5

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers?: AI and the future of education*. John Wiley y Sons.

Selwyn, N. (2020). Digital automation: Resisting the digital automation of teaching. *Australian TAFE Teacher*, 54 (2), 17-19.

Selwyn, N. (2021). The human labour of school data: exploring the production of digital data in schools. *Oxford Review of Education*, 47 (3), 353-368.

Selwyn, N. y Jandrić, P. (2020). Postdigital living in the age of COVID-19: Unsettling what we see as possible. *Postdigital Science and Education*, 2 (3), 989-1005.

Suárez-Guerrero, C., Rivera-Vargas, P. y Rebour, M. (2020). Preguntas educativas para la tecnología digital como respuesta. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73, 7-22. https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1733

Williamson, B. (2021). Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e)valuation of Higher education. *Critical Studies in Education*, 62 (1), 50-66. https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1737556

12. CLAVES PARA RECONFIGURAR LAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS EN PANDEMIA: ESCUCHAR A SUS PROTAGONISTAS Y ANALIZAR LAS EXPERIENCIAS

— **Silvina Casablancas**
PENT- Flacso Argentina
Universidad Nacional de Luján

— **Joan-Antón Sánchez i Valero**
Universitat de Barcelona

Introducción

La pandemia atravesó con su fuerza global y sistémica las prácticas e instituciones sociales, dejando huellas en sus modos de hacer, de pensar y de reflexionar críticamente hacia sí mismas. Las instituciones educativas no han quedado exceptuadas de tal suerte de movimiento sísmico, tanto en lo que refiere a sus estructuras, como en los paradigmas analíticos que les dieron origen. Las universidades entraron de este modo en tensión, en la búsqueda de dar continuidad a la docencia, la investigación y el encuentro entre estudiantes y docentes. A partir de este escenario de cambio ante la urgencia, en este capítulo proponemos atravesar con ejes analíticos, algunos puntos claves que lo componen para interrogar lo sucedido: cómo fue experimentado por parte de docentes, qué evidencias y marcas aparecen luego del confinamiento social, cuáles son las competencias digitales requeridas para enseñar en entornos virtuales y cómo será la universidad más allá de la pandemia.

Dejaremos enunciadas algunas señales de una época que han movido estructuras de pensamiento y de acción en las prácticas universi-

tarias. Posteriormente, delineamos una suerte de carta de navegación no trazada aún, relacionando lo que se ha interrogado, y cuestionado, para escribir una posible agenda a la vuelta de la pandemia.

La docencia universitaria en pandemia

Aunque el profesorado universitario ya impartía docencia a distancia, el período de pandemia ha sido una experiencia por demás movilizante en algún sentido: la de estar experimentando una suerte de «sacudón o sismo tecnológico» a nivel social. Consideramos que nadie pudo quedarse en el mismo sitio una vez iniciada la pandemia y el aislamiento sanitario; contrariamente al espacio geolocalizable físicamente, que nos ha dejado a todos y todas en casa, el movimiento se tornó en las formas de entender, de hacer y de pensar las prácticas docentes. Lo tecnológico emergió como escenario de acción, que tiñó todas las acciones de la vida cotidiana en lo emocional, lo comunicativo, lo familiar y laboral, con los vínculos cercanos; y la enseñanza no fue la excepción. Muchos docentes hemos generado estrategias específicas de encuentro con los grupos de estudiantes, sincrónicos y asincrónicos en entornos digitales, organizando materiales en el aula virtual, espacios que muchas veces eran ya preexistentes en la universidad pero que se utilizaban poco o nada. Pero ha sido necesario abrir también otros espacios de comunicación, consolidando una suerte de ecosistema de trabajo y acción pedagógica en formatos y ambientes.

Se han incorporado para ello nuevos entornos digitales, se han elegido aquellos espacios de tránsito frecuente por usos generacionales vigentes, y seguro que para los estudiantes en función de poder dar algunas certezas de uso a los estudiantes –en medio de la incerteza–, como la mensajería de WhatsApp e Instagram, con transmisión en vivo e informaciones, que son canales nuevos, periféricos a la clase, pero espacios de acción pedagógico comunicacional actual.

A los especialistas del área de la Tecnología Educativa nos tomó desde un punto de partida en algún sentido diferenciado al del resto de colegas, con habilidades y posicionamientos asumidos en torno a

la enseñanza en entornos digitales, que posibilitaron el diseño rápido y creativo de las propuestas de enseñanza en formatos digitales, pero desde un lugar cercano, conocido y sumamente desafiante.

Un rasgo saliente de esta época interesante de mencionar en relación con la docencia en pandemia es que la desmesura en la dedicación de tareas que asumimos ha marcado fuertemente el inicio del trabajo remoto en los hogares. Veremos cómo transitamos nuevos modos de regular y organizar desde otras lógicas laborales esta desproporción inicial. Hemos evitado desplazamientos a los lugares de trabajo, pero perdimos también aspectos muy positivos de la presencialidad, como el contacto, la escucha, la visión sin estar mediada por las tecnologías digitales.

Marcas que ha dejado el confinamiento

Se ha evidenciado, aunque era fácil de deducir, que con la imposibilidad de asistir presencialmente se agudizó la exclusión en materia de educación, desigualdad y disparidad en las posibilidades de acceso, entendida como brecha digital. Quizás como colectivo docente y de especialistas, no siempre supimos exigir o poner de manifiesto que para estudiar y para enseñar hoy es necesario tener un dispositivo en mesa y conectividad estable, también corresponde exigirlo a estudiantes y familias. Pero sigue siendo importante dejar señales de lo que ha faltado en este escenario.

Este periodo ha supuesto conciencia de la necesidad de una mayor competencia digital de los docentes y una experimentación con entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje que muchos docentes e instituciones educativas no se hubieran planteado en ausencia del confinamiento. Esto incluye la ausencia de los dispositivos en los hogares y su conexión fiable a internet (dado que en determinadas regiones está presente, pero de modo inestable), pero también da cuenta de la falta de competencias digitales para el aprendizaje y del desconocimiento en la utilización de los diferentes espacios digitales que se han planteado como modo de continuidad pedagógica. Esta

inequidad quedó sin duda graficada en esta etapa porque la pandemia arribó con una suerte de prepotencia inesperada a un escenario social que la antecedía. En aquellos lugares donde no había conectividad, sigue sin haberla, pero sí se manifiesta la necesidad urgente, como derecho educativo, del acceso a internet, de asumirse desde las políticas públicas ese compromiso y componer con tecnologías un nuevo escenario educativo.

Cabe aclarar que, dentro de las manifestaciones de lo sucedido, también se evidenció un enorme movimiento de «reacción pedagógica» por parte de los docentes de todos los niveles educativos, frente a un contexto duro, motivado por la necesidad de encuentro que cada docente tuvo con sus estudiantes. Contrariamente a lo que parecía, docentes con diferentes grados de experiencia pedagógica previa en el uso didáctico de las tecnologías asumieron el reto como propio, casi en solitario al prinicpio y colectivamente después, y sostuvieron sobre sus propios hombros la posibilidad de relación y encuentro pedagógico, lo que sabían y podían, dieron clases a través de teléfonos móviles y luego fueron escalando posibilidades. Asimismo, este confinamiento sin docencia plenamente presencial también nos ha hecho a todos mucho más conscientes de la importancia de los aspectos emocionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin duda, el factor emocional se puso también de manifiesto en esa búsqueda de recuperación del vínculo educativo.

Dado que al inicio del aislamiento hubo estudiantes que no habían tenido encuentros todavía en el aula física, que no se conocían, era necesario considerar primero el vínculo entre personas, que diera lugar a la emoción compleja que se estaba atravesando, poder manifestarla, conocer a quienes conformaban los grupos, dar lugar a la presencia de subjetividades incluso en la no presencia física, y posteriormente dar paso a la propuesta pedagógica. En definitiva, la pandemia ha hecho aún más evidente la necesidad de priorizar la educación en la agenda política, tanto respecto a los aspectos económicos como a la formación del profesorado y dotación de equipamiento.

Competencias digitales que habilitan para dar clases en la virtualidad

Un registro de época constituye el hecho de que un docente del siglo xxi necesita ser digitalmente competente, sobre todo metodológicamente. Este es un punto clave para entender esta competencia no como el mero dominio instrumental de las tecnologías digitales de aparatos, sino como las habilidades de ámbito didáctico y metodológico relacionadas para la docencia con esta competencia (Domingo-Coscolla *et al*., 2020). Desgraciadamente, esa historia se repite y el foco en los aspectos instrumentales ya se dio con la informática educativa, las TIC, las TAC, etc., y se sigue dando con la competencia digital docente. Por tanto, es interesante y oportuno el punto de descentrar la temática de las óptimas aplicaciones, la búsqueda permanente del «efecto solucionador» en las herramientas digitales como eje formativo en la docencia para tornar hacia las posibilidades de usos, enfoques, perspectivas, objetivos y posibilidades metodológicas, porque si no, pareciera que conocer herramientas y poseer dispositivos fueran garantía de una enseñanza de calidad.

En relación con la formación docente y las competencias necesarias para desarrollarse en la actualidad, el docente, en tanto transeúnte digital (Casablancas, 2013 y 2017), va andando y transformándose acorde a la época en que le toca desarrollar su profesión, y en esta, la cultura asume como centralidad su carácter digital y los recursos disponibles en tal sentido. Si la perspectiva de entender al docente con una identidad en construcción permanente fuera la predominante, se hubiera dado la posibilidad menos forzada de poder asumirse a pesar de la distancia, sin tener el edificio educativo «bajo sus pies», pero esas son las nuevas reconfiguraciones identitarias en la formación que también impulsó la educación en pandemia.

Poder habilitar el espacio para la incerteza, la búsqueda de prácticas entre pares para el ejercicio profesional propició un aprendizaje profesional en contexto de emergencia, pero que operó como una suerte de inversión en su formación, de algún modo no buscado, y se dieron pasos importantes en el modo de entender la formación

del profesorado y las competencias requeridas. Incluso para que los ambientes de aprendizaje pudieran ser variados, bimodales, y con espacios alternativos al universitario como espacios de formación. También es fundamental adaptar continuamente su definición y los descriptores e indicadores de evaluación de manera coordinada entre tres agentes: 1) el empleador principal de docentes y el regulador de la docencia: la administración educativa, 2) la institución encargada de la formación inicial que es la universidad, y 3) los agentes que participan en la formación permanente.

De todo ello se derivan dos nuevos retos en el contexto europeo específicamente. Por un lado, sería necesario actualizar los descriptores e indicadores de la competencia digital, sobre todo teniendo en cuenta la aparición de la segunda edición del marco europeo, el DigiCompEdu.[23] Por otro, cómo acreditarla, ya que hay diferentes visiones sobre ello. Una prueba de autodiagnóstico puede ser válida para tener un nivel de referencia sobre el que establecer un plan formativo, pero no para acreditarla, pues para ello tendríamos que ir hacia un modelo de portafolio de recogida de evidencias de esta competencia.

Las universidades más allá de la pandemia

Los aprendizajes logrados por estudiantes y docentes y por las instituciones mismas durante esta etapa han dejado huellas y posibles horizontes para el diseño futuro. En ese sentido, nos interesa dejar algunas señales del camino recorrido y de posibles trayectos que compongan nuevos escenarios educativos más allá de la pandemia.

Andamiajes tecnopedagógicos

Un punto clave en el desarrollo de la docencia universitaria será aquel que indica que, para las propuestas de trabajo pedagógico, tanto de las actividades como del diseño de dispositivos de evaluación, será necesa-

23. Ver: https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu

rio diseñar propuestas que impliquen un doble andamiaje, refiriendo a la estructura didáctica de apoyo, configurada por el enseñante en el sentido de Bruner (1988) y de Vygotsky (1979). Lo novedoso será que este diseño tendrá que componerse tanto por la dimensión pedagógica del proceso de aprendizaje como del componente tecnológico que se requiere involucrar en tal proceso. Este andamiaje del proceso de aprendizaje tecnológico va más allá de enunciar el dispositivo o la aplicación requerida: a la enseñanza de uso de la misma para poder componer los nuevos aprendizajes en contexto digital o con presencia integrada de tecnologías educativas. Será también oportuno revisar la creencia de asociación directa del saber de los estudiantes, en tanto usos subjetivos de las tecnologías, con aquellos requeridos para el estudio. No por ser estudiantes universitarios tienen las competencias digitales requeridas para aprender y construir saber en formatos digitales.

Colaboración entre pares

Otro elemento que se ha profundizado es la colaboración entre pares docentes. La necesidad de dar continuidad a la enseñanza presencial en formatos digitales ha llevado en ocasiones a la comunicación profesional, pedagógica de referencias TAC entre pares, de manera que se han creado redes o comunidades a partir de prácticas «no planificadas» desde la versión tradicional de planificaciones docentes, sino como resultado de lo que fue la primera etapa de la emergencia pedagógica.

Formación continua disponible

Durante la etapa de confinamiento se ofertaron numerosas capacitaciones docentes en formato de webinar, conversatorios o transmisiones en vivo por YouTube y por Instagram, que fueron posibles por este «desorden» temporal y espacial provocado por la pandemia, pero ello también propició derrumbar ciertas fronteras y locaciones de la formación docente continua. Esta nueva lógica de espacios de encuentro, tanto para estudiantes que se aventuraron a entrevistar a autores lejanos en la distancia y cercanos en las bibliografías de

sus programas de estudio como a los propios docentes a cargo, estimulados por la posibilidad de los encuentros digitales «de hogar a hogar» con investigadores y renombrados referentes de sus áreas de incumbencia, estimuló la continuidad en la formación del profesorado, adquirió su nuevo PLE (*personal learning enviroment*) (Castañeda y Adell, 2013), rumbos y límites. Probablemente sea este un legado de época interesante para dar continuidad a los encuentros y formatos que han surgido.

Dimensionar y valorar las competencias de inicio de los jóvenes y sus vínculos tecnológicos

En este sentido, el paso al diagnóstico de inicio vinculado a las competencias digitales de estudiantes (qué saben hacer, qué les interesa, cómo resolver una propuesta didáctica), dando posibilidad a variadas representaciones del saber, emergió también como un nuevo modo de vincularse con lo que los estudiantes saben en materia de aplicaciones, de formatos de comunicación, de representación del conocimiento en formatos múltiples, etc. Dar un espacio a este conocimiento para conformar los diseños pedagógicos es un paso también importante para considerar en las prácticas universitarias.

También han surgido nuevas modalidades de abordaje y problematización frente a un suceso de esta magnitud. Las comunidades científicas se movilizaron junto con el colectivo de docentes universitarios de diferentes regiones del mundo. Todos en su conjunto se han «acercado un poco más», de modo solidario, colaborativo, con ímpetu de construcción y mejora del campo de estudio específicamente en el área de las tecnologías en educación. Esto ayudó a enriquecer las prácticas académicas mediante diálogos a través de numerosas publicaciones, y en otros espacios que dieron lugar al surgimiento de nuevas agrupaciones y redes que se están conformado –en el caso de Argentina, por ejemplo, la RedTEar[24] nuclea a equipos docentes del área de Tecnología Educativa de todo el país–.

24. Red de Tecnología Educativa Argentina. Ver: https://www.instagram.com/redte.ar/

Son todas intenciones valiosas para dejar una señal positiva de este momento de escucha atenta, y reflexión entre pares, en el interior de docentes e investigadores/as del área y de toda la comunidad educativa local, regional y quizás global. Elementos para un proceso de reconfiguración de la educación.

Apuntes a la vera del camino

Algunas de estas cuestiones pueden ser de utilidad para dimensionar un cambio posible y significativo en el modo de pensar, diseñar y proyectar las prácticas pedagógicas en la universidad. Una de ellas, sin duda, será volver a pensar «las clases»; ya no la clase en sentido singular, sino diferentes modos de crear ambientes de aprendizaje presenciales, virtuales, bimodales, así como en otros espacios alternativos que compongan un escenario para el aprendizaje. Los docentes ya no serán los mismos y las clases, tampoco. Este argumento entra en conflicto con la tendencia al paradigma tradicional expositivo propio de las universidades, lejano desde hace tiempo en otros niveles educativos, pero perdurable en el ámbito universitario. En la clase expositiva como reservorio del saber, quien lo demuestra es portador del mismo; el docente se sitúa en la clase y habla sobre lo que sabe. Sin embargo, desarrollar las clases mediante entornos virtuales obligó en algún sentido a lo que Finkel (2008) denomina «dar clase con la boca cerrada», y se encontraron obstáculos serios desde la posibilidad de sostener esta práctica, lo que hizo que en ocasiones se revisara el modo de pensar el aprender y el enseñar.

Para diseñar los nuevos cursos, habría que ir más allá de unos EVEA donde solo se cuelgan PDF y enlaces y se recogen las tareas de los estudiantes. Habría que avanzar en tareas que fueran más allá de la realización de actividades en línea, de interacción con la información, de identificación de respuestas correctas o responder a preguntas cerradas. También se aprendió que el tiempo de espacio sincrónico virtual no es «la clase», sino una parte de ella, que puede ser experimentada además de diversas maneras, que las clases tienen secuencias

en diversas modalidades de trabajo antes, durante y después de un encuentro sincrónico. La clase se expande, se secuencia en diversos tramos, en actividades que dan sentido a la propuesta, y no al espacio donde transcurre. El diseño cobra un sentido muy importante y la calendarización y formas de encuentro también.

La agenda pospandemia está por escribirse

Respecto a la hoja de ruta por venir, la posible agenda a la vuelta de la pandemia, podríamos manifestar que las prisas son enemigas de los tiempos educativos, de los cambios trascendentes y de la profundidad de estos; los políticos planifican a cuatro años o menos y se necesita una generación para consolidar los cambios educativos que se implementan. Sin embargo, algunas ventanas de oportunidades para la Educación Superior (Pedrò, 2021) se han abierto en medio de la crisis sanitaria. De algún modo, la pandemia ofició como una suerte de laboratorio de prácticas en entornos digitales, con diversas aplicaciones que favorecieron la dimensión pedagógica del proceso educativo, con posibilidad de revisión de este. Puede ser un buen momento para explorar cómo avanzar respecto a los retos de futuro; por ejemplo, cómo aprender en tiempos de una globalización interconectada y en red y qué papel han de desempeñar las instituciones educativas cuando se puede aprender en todo contexto y momento.

Podemos generar argumentos en torno a debates sobre lo aprendido, las modalidades, las dinámicas sobre las que transitará el hecho educativo, valorando las instancias en formatos digitales, integrándolas de manera «natural» en el ambiente de aprendizaje, que conforman posibilidades emergentes, no solamente del contexto de crisis sanitaria, sino en función de las necesidades y demandas de grupos e instituciones. Lo importante es poner nuevamente en el eje de discusión lo relativo a la calidad de la propuesta educativa y de los aprendizajes logrados por instituciones, docentes y estudiantes en estos tiempos de «sismo tecnopedagógico». Escuchar y sistematizar esos logros podría ser un buen inicio de escritura de esa agenda.

Bibliografía

Bruner, J. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Morata.

Casablancas, S. (2017). No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital. En: H. Sevilla, F. Tarasow y M. Luna. (coords.). *Educar en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje* (pp. 17-33). Pandora.

Castañeda, L. y Adell, J. (eds.) (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.

Domingo-Coscolla, M., Bosco, A., Carrasco, S. y Sánchez-Valero, J. (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38 (1), 167-782. http://dx.doi.org/10.6018/rie.340551

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada.* Universitat de València

Pedrò, F. (2021) Covid-19 y Educación Superior: crisis y ventanas de oportunidad. En: I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp.73- 85). UNIPE, Editorial Universitaria.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

13. LA COMPLEJIDAD COMO ENFOQUE PARA LA ALFABETIZACIÓN DE DATOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: HACIA CULTURAS DE DATOS JUSTAS

— **Juliana Raffaghelli**
Universitat Oberta de Catalunya

— **Bonnie Stewart**
University of Windsor

Introducción. Los contornos de un problema complejo

En un periodo relativamente corto, la extracción de datos y la manipulación algorítmica con distintos fines se ha incrementado, dando lugar al fenómeno denominado «datificación». El término asume connotaciones negativas, relacionadas con la masividad, los procedimientos oscuros, los supuestos sesgos y efectos nocivos inesperados sobre colectivos vulnerables, como fuera indicado en trabajos pioneros de mujeres (Eubanks, 2018; Noble, 2018; O'Neil, 2016). Conceptos recientemente acuñados como «esclavitud de los datos» (la libertad personal restringida por los algoritmos construidos sobre nuestra interacción con la tecnoestructura) y *dataveillance* (el seguimiento continuo de nuestras vidas conectadas con datos personales) ponen de relieve el hecho de que existen enormes desequilibrios en la forma en que unos ven y extraen datos y otros son vistos y abusados a través de los datos extraídos. Shoshana Zuboff (2019) ha llevado el debate un paso más allá al proponer una nueva forma de economía extractiva: la era del capitalismo de la vigilancia. Además, el desarrollo de una cultura positivista de cuantificación y métrica como fuente de verdad objetiva engloba la aceptación e incluso el entusiasmo en torno a las prácticas y narrativas basadas en datos (Van Dijck, 2014).

En la educación, niños, adolescentes y adultos son objeto de un seguimiento constante, lo que implica un constante ejercicio de poder al orientar la toma de decisiones sobre sus comportamientos, motivaciones y patrones de éxito según las expectativas tecnocráticas (Chi *et al.*, 2018; Lupton y Williamson, 2017; Shum, 2019). Recientemente, la educación se vio constreñida a las denominadas «pedagogías de la pandemia»: una digitalidad de emergencia con la adopción masiva e ingenua de plataformas privadas que ofrecían soluciones rápidas y atractivas a educadores/as, lo que conllevaba la comercialización no consentida de los datos del alumnado (Williamson *et al.*, 2020).

En estos términos, la datificación genera tensiones que afectan al bienestar individual y colectivo, a la igualdad y a las oportunidades de autodeterminación y expresión. Sin embargo, frente a esta perspectiva distópica, existe una contracultura de activismo en datos. Los grupos comprometidos tienen como objetivo descubrir las formas sutiles de vigilancia y redistribuir el poder a través de la apropiación participativa de los datos (Lehtiniemi y Ruckenstein, 2019). Existe, por tanto, una búsqueda de reconocimiento, concienciación y redistribución del poder simbólico y material en los datos, orientándose a la emancipación y la justicia social.

Sin embargo, no puede dejar de considerarse el debate sobre la brecha digital y las culturas participativas en el espacio digital, relacionado con el derecho de acceso a la información (Hargittai, 2003). En su última expresión, este movimiento se ha asociado a los datos abiertos del gobierno y a la ciencia abierta (Davies, 2010), así como a los colectivos independientes que reaccionan ante la opresión de la vigilancia, lo que ha dado lugar a formas de desconexión o jaqueo del sistema (Andrejevic, 2014; Pybus *et al.*, 2015). Según Baack (2015), «el movimiento de los datos abiertos es un caso especialmente interesante porque se cruza con dos transformaciones en curso del conocimiento y el poder que parecen contradecirse en términos de agencia: la datificación y la proliferación de la cultura del *hacking* o código abierto» (p. 2).[25]

25. Traducción de las autoras.

Por tanto, los datos pueden situarse en procesos de creación de significado en la sociedad contemporánea. No pueden ser ni endiosados ni demonizados: son mera expresión de las tecnologías que desarrollamos para construir y mediar nuestra relación con los contextos culturales en los que vivimos. El problema cultural se coloca antes del tecnológico y nos empuja a deconstruirlo y comprenderlo, desde el enfoque sociotécnico, sólida tradición de investigación social que piensa en los significados dados a la tecnología y al desarrollo tecnológico según contextos y culturas organizacionales (Rophol, 1999). Dicha teoría nos lleva a pensar críticamente las tecnologías aplicadas en la educación (Sancho-Gil *et al.*, 2020) y, por lo tanto, también apoya la reflexión sobre el uso de datos en la educación (Selwyn, 2019), e incluso cuestiona el rápido crecimiento del concepto de ética aplicado a dicho fenómeno en sus enlaces con la inteligencia artificial (Kerr, Barry, y Kelleher, 2020).

Los problemas mencionados atraviesan las instituciones de enseñanza superior y repercuten en ellas de forma específica, tanto en las prácticas de investigación como en las de enseñanza. De hecho, académicos y académicas han sido llamadas a abrazar los movimientos de datos abiertos como parte de la utopía del conocimiento abierto y público. También se les ha empujado a participar en la digitalización de los servicios educativos como parte de la modernización de la enseñanza superior (Raffaghelli *et al.*, 2020). Este es un fenómeno que se amplió forzadamente con la educación a distancia de emergencia durante la pandemia (Williamson *et al.*, 2020). Más recientemente, se ha pedido al profesorado que considere las problemáticas de ética de datos, teniendo en cuenta la poca reflexión en la elección de plataformas digitales para la docencia en línea (Stewart y Lyons, 2021).

Así, un debate crucial tiene que ver con la forma en que las universidades actúan y preparan a su profesorado, en sus roles investigativos y educativos, para dar sentido a la complejidad en las prácticas y los discursos sobre datos en contextos institucionales y culturales situados. Apoyando esta premisa, en este capítulo vamos a realizar el siguiente recorrido. En primer lugar, trabajaremos un dispositivo conceptual para enfocar la problemática de los datos en la sociedad

que nos permita pensar el lugar de la alfabetización en datos. Cuestionamos así qué alfabetización en datos es necesaria, enfatizando la mirada epistemológica de la complejidad. Finalmente, propondremos lo que consideramos un dispositivo de transformación para todos los portadores de intereses en la institución universitaria, es decir, el concepto de «cultura de datos» (justas), que permite orientar el pensar las prácticas y narrativas alrededor de los datos en la universidad y la sociedad de manera única, contextualizada y participativa.

Desenredando nudos: complejidad y alfabetización en datos del profesorado universitario

Pese a todo lo dicho previamente, la mayoría de los enfoques sobre alfabetización en materia de datos se enmarca como una cuestión técnica, y no como un cambio cultural (Raffaghelli y Stewart, 2020). En efecto, los enfoques en las infraestructuras digitales y de datos a menudo tienden a reducir los sistemas complejos a lo que se puede observar o medir, y con ello al entusiasmo de sustituir la responsabilidad humana en la toma de decisiones por automatismos supuestamente objetivos (Raffaghelli *et al*., 2020). Sin embargo, cuando los datos se presentan en términos técnicos, de gestión, o a través de iniciativas basadas en habilidades como «aprender a codificar», se oculta la naturaleza extractiva y omnipresente de las infraestructuras contemporáneas de datos. Las habilidades de codificación no enseñarán al estudiantado a gestionar su propia privacidad de datos, ni a tratar de forma proactiva las implicaciones de los datos en los entornos educativos en línea, ni durante ni después de la COVID-19. Los educadores tampoco podrán afrontar el cambio cultural –ni ayudar a su alumnado a hacer lo propio– que implica un sistema educativo donde la datificación se discute y se vive de manera ética y empoderada si su enfoque se centra únicamente en habilidades técnicas. En fin, una visión de la justicia social en los datos no se puede lograr a través de una visión fragmentada de la alfabetización de datos (Raffaghelli, 2020).

Pensar los datos desde la complejidad

En el párrafo anterior subrayamos cuán limitado puede ser un enfoque o solución de carácter solo técnico en cuanto a las prácticas y narrativas de datos. ¿Cómo puede la comunidad educativa (docentes y estudiantado) identificar cuándo se pierde de vista la complejidad de los datos?

Nos ayudaremos en este ejercicio reflexivo a través del marco Cynefin (Snowden y Boone, 2007) como herramienta conceptual para responder a esta pregunta. «Cynefin» es una palabra galesa que significa hábitat y se refiere a un esquema de cuadrantes que hace hincapié en la comprensión ecológica y relacional de contexto y dominios o tipologías de problema. Cynefin identifica cuatro tipologías clave para la toma de decisiones, cada una de las cuales representa un ecosistema diferente de patrones de causa-efecto: obvio (o simple), complicado, complejo y caótico. En un sistema educativo que se enfrenta al tipo de cambio sistémico que representa la digitalización, la capacidad de identificar de qué dominio procede un reto -o una respuesta- puede ayudar a establecer si las soluciones propuestas abordan realmente los problemas en cuestión. Respecto a la alfabetización de datos, la distinción clave que ofrece el marco Cynefin la coloca entre el dominio complicado y el complejo.

Los problemas complicados pertenecen al dominio de expertas y expertos, con múltiples respuestas correctas o caminos hacia las mismas. Se diferencia del dominio simple u obvio no en que tenga soluciones y relaciones claras entre causa y efecto –una característica común a ambos–, sino en la experiencia y los conocimientos necesarios para conseguirla. Mientras que las respuestas en el dominio obvio tienden a ser, literalmente, obvias, las del dominio complicado no siempre son inmediatamente visibles para personas noveles. Los problemas complicados pueden abordarse con un enfoque de «detección, análisis y respuesta» para la resolución de problemas; sus patrones son replicables y las soluciones que funcionaron anteriormente es probable que vuelvan a hacerlo. Este tipo de problemas suelen ser técnicos y medibles. Este es el reino de las «incógnitas conocidas», donde está

claro –al menos para las personas expertas– qué caminos establecidos pueden llevar al objetivo deseado.

Sin embargo, en el dominio complejo, los patrones no son tan reproducibles. Este es el reino de las «incógnitas desconocidas», problemas que no tienen soluciones, que requieren una navegación de ecosistemas de causas y efectos. En este dominio hay un constante flujo sistémico, al igual que los contextos que los constituyen: sus intersecciones son siempre cambiantes. La complejidad es un ámbito emergente en el que la previsibilidad en la que se basa la experiencia ya no es un constructo fiable. El enfoque técnico o analítico, que estructura y adopta caminos preestablecidos, no resuelve los problemas complejos, puesto que el enfoque de «intuir, analizar y responder» del dominio complicado no lleva necesariamente a «sondear, intuir y responder» –propio del dominio complejo–, donde los problemas requieren soluciones que no pueden conocerse de antemano.

Hemos postulado en nuestro trabajo que los marcos instrumentales y técnicos de los datos en la educación pueden entenderse como lo que Cynefin designaría como modelos de dominio complicado (Raffaghelli y Stewart, 2020). Los mismos enmarcan las alfabetizaciones de datos del profesorado como un problema con respuestas correctas conocidas que pueden lograrse mediante la aplicación de la experiencia técnica, basada en ciencia de datos que combina uso de herramientas avanzadas de estadística, programación y gráfica. Nuestra premisa es que los problemas culturales, económicos, políticos y sociales generados por la datificación no requieren solo comprender un proceso controlable y replicable técnicamente, sino una reflexión sobre los procesos de generación de sentido, discursivos, valoriales, que son eminentemente complejos. Esto pone de manifiesto la importancia del contexto cultural.

Atravesar la complejidad en torno a los datos: construyendo culturas de datos justas

Al enfocar la educación en materia de datos y el desarrollo profesional como algo complejo, planteamos que el contexto es importante

y que la interacción entre el profesorado crítico y reflexivo conducirá a la transformación en lo que hemos denominado «culturas de datos justas».

Las culturas profesionales e institucionales varían, al igual que los individuos que las componen, y que aportarán diferentes formas de entender el mundo y la valorización de diferentes capacidades para interactuar con él. Surgirán así caminos para el desarrollo de una alfabetización de datos adherente al enfoque de «sondear, percibir, responder» sugerido por Cynefin como estrategia para atravesar la complejidad. Sin embargo, para reforzar nuestra postura es necesario entender la relevancia del conocimiento situado, ejercicio que proponemos a partir de Haraway (1988) como conocimientos conformados por posicionamientos sociales particulares, realidades materiales y relaciones de poder.

La premisa de los conocimientos situados es que los actores materiales, semióticos (humanos y no humanos), contribuyen activamente a la producción de conocimientos contextuales y situados como partes «activas y generadoras de significado» (Haraway, 1988, p. 595).

Un enfoque complicado, prevalentemente técnico, favorece lo que Haraway (1988) llamaría un campo de visión no marcado, o la «mirada conquistadora desde ninguna parte» (p. 581)[26] que la ciencia ha valorado tradicionalmente como símbolo de objetividad. Desde la perspectiva de los conocimientos situados, la lente neutral es una ficción imposible que simplemente refuerza las relaciones de poder del *statu quo*. La idea de los conocimientos situados y su enfoque integrado, contextual y relacional rechaza el reduccionismo de los modelos técnicos y la supuesta objetividad para centrarse en los complejos cambios culturales que ha creado la informatización de la educación y la sociedad.

Un enfoque contextual y situado no solo genera las oportunidades para que se desarrollen los saberes y las prácticas de los educadores para optimizar la gestión de los datos, sino para comprender sus repercusiones, riesgos e implicaciones a largo plazo. Integra la

26. Traducción de las autoras.

esfera tecnológica y la comprensión de las infraestructuras de datos a una visión de lo que se espera como colectivo humano, lo que puede cambiarse, lo que requiere negociación. Entonces, podemos introducir el concepto de «cultura de datos», que se basará en: las prácticas situadas alrededor de los datos y el valor asignado a los mismos, el relato institucional en torno al uso de los datos, la disponibilidad o inaccesibilidad de las infraestructuras tecnológicas, y la forma en que todo se envuelve en discursos, considerados conjuntamente. Se ha de considerar, justamente, que la descontextualización del desarrollo tecnológico no posibilita la apropiación y la soberanía tecnológica, lo que conlleva a un impacto deletéreo sobre la capacidad de un colectivo para autodeterminar sus opciones tecnológicas y su futuro.

Repasemos entonces las implicaciones de estos conceptos para la comunidad educante universitaria. Una cultura de datos debe considerar la institución para la que trabaja y las partes involucradas en la elección de un entorno virtual, de tecnologías educativas e incluso del modo de hacer ciencia y divulgarla a través de medios digitales. Entonces, algunas preguntas fundamentales para explorar en las facultades de educación son: ¿Cuáles son los procesos de elaboración de significados desencadenados por los datos? ¿Cuáles son los consensos y las ideas comunes en torno a las prácticas de datos? ¿Los actores temen/saben que los datos se extraen y utilizan de forma abusiva? ¿Se sienten calificados para jaquear los procedimientos de datos abusivos? ¿Desean ser creativos con los datos disponibles y piden más acceso a los mismos?

¿Cuándo puede llegar a ser «justa» una cultura de datos?

Una cultura de datos puede llegar a ser «justa» a partir de la visibilidad y el poder de negociación de las partes interesadas alrededor de las epistemologías de datos. Es decir, de los modos de conocer, imaginar e intuir los datos, deconstruyendo la objetividad aparente e inmaterial (Raffaghelli *et al.*, 2020). Sigamos algunos ejemplos, basados en proyectos de investigación:

- La participación del estudiantado y profesorado en la selección de las métricas que expresan la «calidad» de la enseñanza podría repercutir en la forma en que se consideran y utilizan las clasificaciones de las universidades para abordar la asignación de fondos (Sangrà *et al*., 2019).
- El debate sobre los principios éticos que deben respetar las analíticas del aprendizaje permiten entender los valores pedagógicos y los intereses mercantiles detrás de productos que usan este enfoque (Tsai y Gasevic, 2017).
- La comprensión de la relación entre las infraestructuras digitales y de datos y su consiguiente relación con el movimiento de código abierto, que apoye los principios de la soberanía de los datos, tal como se expresa en la Declaración de Berlín sobre la sociedad digital y el gobierno digital basado en valores (2020).[27]
- El análisis de las estructuras de poder detrás de los datos usados como instrumento de objetivación y naturalización de prácticas, hacia una justicia de los datos, como ha sido particularmente puesto de manifiesto por el colectivo Design Justice (https://designjustice.org/). De hecho, la datificación está evolucionando y generando situaciones muy diferentes en todo el mundo, con zonas geopolíticas que corren más riesgo de dar datos que de extraer valor de ellos y viceversa, como una especie de nuevas formas de colonialismo de datos (Ricaurte, 2019), un fenómeno del cual la Educación Superior no ha escapado (Prinsloo, 2020).

En general, al dar forma a su propia cultura de datos, la universidad y su comunidad educativa debe recordar la continua tensión entre los objetivos de una perspectiva educativa neohumanista basada en la autonomía intelectual; y los requisitos de la tecnocracia que destacan la atención de los académicos a los contextos cambiantes de la innovación social y económica. El debate en torno a los datos como

27. Véanse en este sentido los movimientos activistas emergentes (por ejemplo, XNET en Barcelona: https://xnet-x.net/privacidad-datos-digitalizacion-democratica-educacion-sin-google/) en respuesta a la mera e irreflexiva aceptación de condiciones de uso de tecnologías de plataforma que apoyan el capitalismo de vigilancia (Cobo Romaní, 2019).

riqueza o a los datos como base de un sistema de vigilancia pone de manifiesto estas tensiones.

En concreto, las universidades están equipadas cultural y materialmente para combinar la reflexión teórica avanzada e interdisciplinaria con la investigación empírica y la práctica sobre la datificación. En este espacio, tal y como previó Wilhelm von Humboldt en el siglo XIX, los académicos y estudiantes entablan una conversación que, en última instancia, empuja a estos últimos a tomar parte activa en el tratamiento de las prácticas y culturas de datos problemáticos como ciudadanas y ciudadanos, y profesionales reflexivos (Pritchard, 2004). Sobre estas bases, la universidad está llamada a mediar en la creación de significados en torno a las prácticas de datos emergentes a través de actividades tales como colaboratorios, *hackathons* y talleres, así como ejercicios de evaluación de la calidad, además de las actividades de investigación propiamente dichas, localmente significativas, conscientes del contexto ampliado global. Desde allí, podrán surgir patrones y soluciones, nunca predecibles, aunque sí relevantes, empoderadas, responsables, para desanudar la complejidad de la datificación y su impacto en una sociedad más cercana a nosotros mismos.

Referencias

Andrejevic, M. (2014). The big data divide. *International Journal of Communication*, 8 (1), 1673-1689. Recuperado de: https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/2161/1163

Baack, S. (2015). Datafication and empowerment: How the open data movement re-articulates notions of democracy, participation, and journalism. *Big Data y Society*, 2 (2). https://doi.org/10.1177/2053951715594634

Chi, Y., Jeng, W., Acker, A. y Bowler, L. (2018). Affective, behavioral, and cognitive aspects of teen perspectives on personal data in social media: a model of youth data literacy. En: Chowdhury, G., McLeod, J., Gillet, V. y Willett, P. (2018). *Lecture notes in computer science (including subseries lecture notes in artificial intelligence and lecture notes*

in bioinformatics) (vol. 10766 LNCS, pp. 442–452). Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78105-1_49
Cobo, C. (2019). Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales. Fundación Santillana.
Davies, T. (2010). *Open data, democracy and public sector*. *Interface*. http://practicalparticipation.co.uk/odi/report/wp-content/uploads/2010/08/How-is-open-government-data-being-used-in-practice.pdf
Eubanks, V. (2018). Automating inequality. How High.tech tools profile, police, and punish the por. St. Martin's Press.
Germany's Presidency of the Council of the EU (2020). *Berlin Declaration on digital society and value-based digital government*. Council of Europe. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/EN/2020/12/berlin-declaration-digitalization.html
Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575. https://doi.org/10.2307/3178066
Hargittai, E. (2003). The digital divide and what to do about it. En: D. C. Jones (ed.). *New economy handbook* (pp. 822-841). Academic Press.
Kerr, A., Barry, M. y Kelleher, J. D. (2020). Expectations of artificial intelligence and the performativity of ethics: Implications for communication governance. *Big Data y Society*, 7 (1). https://doi.org/10.1177/2053951720915939
Lehtiniemi, T. y Ruckenstein, M. (2019). The social imaginaries of data activism. *Big Data y Society*, 6 (1). https://doi.org/10.1177/2053951718821146
Lupton, D. y Williamson, B. (2017). The datafied child: the dataveillance of children and implications for their rights. *New Media y Society*, 19 (5), 780-794. https://doi.org/10.1177/1461444816686328
Noble, S. U. (2018). Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism by Safiya Umoja Noble. NYU Press. https://doi.org/10.15713/ins.mmj.3
O'Neil, C. (2016). Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy. Penguin Random House.
Prinsloo, P. (2020). Data frontiers and frontiers of power in (higher) education: a view of/from the Global South. *Teaching in Higher Education*, 25 (4), 366-383. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1723537

Pritchard, R. (2004). Humboldtian values in a changing world: staff and students in German universities. *Oxford Review of Education*, 30 (4), 509-528. https://doi.org/10.1080/0305498042000303982

Pybus, J., Coté, M. y Blanke, T. (2015). Hacking the social life of big data. *Big Data y Society*, 2 (2), 205395171561664. https://doi.org/10.1177/2053951715616649

Raffaghelli, J. E. (2020). Is data literacy a catalyst of social justice? A response from nine data literacy initiatives in Higher Education. *Education Sciences*, 10 (9), 233. https://doi.org/10.3390/educsci10090233

Raffaghelli, J. E., Manca, S., Stewart, B., Prinsloo, P. y Sangrà, A. (2020). Supporting the development of critical data literacies in higher education: building blocks for fair data cultures in society. *International Journal of Educational Technologies in Higher Education*, 17 (58). https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s41239-020-00235-w

Ricaurte, P. (2019). Data epistemologies, the coloniality of power, and resistance. *Television y New Media*, 20 (4), 350-365. https://doi.org/10.1177/1527476419831640

Rophol, G. (1999). Philosophy of socio-technical systems. *Society for Philosophy and Technology*, 4 (3). https://doi.org/10.5840/techne19994311.

Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P. y Miño-Puigcercós, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of ed-tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, 45 (1), 61-75. https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1666873

Sangrà, A., Guitert, M., Cabrera-Lanzo, N., Taulats, M., Toda, L. y Carrillo, A. (2019). Collecting data for feeding the online dimension of university rankings: a feasibility test. *Italian Journal of Educational Technology*, 27 (3), 241-256. https://doi.org/10.17471/2499-4324/1114

Selwyn, N. (2019). What's the problem with learning analytics? *Journal of Learning Analytics*, 6 (3), 11-19. https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.3

Shum, S. J. B. (2019). Critical data studies, abstraction and learning analytics: editorial to Selwyn's LAK keynote and invited commentaries. *Journal of Learning Analytics*, *6* (3), 5-10. https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.2

Snowden, D. J., y Boone, M. E. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard Business Review*. https://hbr.org/2007/11/a-leaders-framework-for-decision-making

Stewart, B. E. y Lyons, E. (2021). When the classroom becomes datafied: a baseline for building data ethics policy and data literacies across Higher Education. *Italian Journal of Educational Technology*. https://doi.org/10.17471/2499-4324/1203
Tsai, Y.-S. y Gasevic, D. (2017). Learning analytics in Higher Education, challenges and policies. *Lak `17: proceedings of the Seventh International Learning Analytics y Knowledge* (conferencia). Nueva York.
Williamson, B., Eynon, R. y Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45, 107-114. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641
Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism*. Profile Books.

14. DATIFICACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR. LA NECESIDAD DE UN ABORDAJE REFLEXIVO E INTEGRAL

— **Cristóbal Cobo**
Senior Fellow Inter-American Dialogue

— **Ezequiel Passeron**
Faro Digital, Universitat de Barcelona

— **Raquel Miño-Puigcercós**
Universitat de Barcelona

— **Pablo Rivera-Vargas**
Universitat de Barcelona

Introducción. Diagnóstico inicial, riesgos y necesidades

Los primeros 20 años del siglo en curso han estado atravesados por una liturgia global que rinde culto a la digitalización de la sociedad. Las sociedades, economías y perspectivas de desarrollo suelen estar estrechamente asociadas al grado de adopción tecnológica (European Commission, 2020). Pero ese tecnoentusiasmo no es costo cero. Siempre hay un costo de transacción, y la masificación de las tecnologías no son una excepción (Cobo, 2019).

Las tecnologías digitales no son moralmente neutrales. Traen consigo un conjunto de valores, normas y una ideología (Caidi *et al.*, 2005). Por ello, las tecnologías de generación y análisis de datos digitales no son meras herramientas que facilitan la vida a las personas y hacen sus tareas más sencillas. Estos instrumentos técnicos tienen tal incidencia en nuestras vidas, que pueden incidir en nuestras percepciones, subjetividades y prácticas sin que seamos conscientes. Desde acciones y decisiones cotidianas como elegir un destino para viajar,

socializar, comunicar y consumir. Hasta incluso, desde una perspectiva más amplia, condicionar e incidir en la función y organización de las sociedades democráticas contemporáneas (Zuboff, 2019).

Desde luego la educación no es un contexto aislado de esta realidad, especialmente la universidad. Las plataformas a través de las cuales nos conectamos para dar o recibir clases, que en el transcurso de la pandemia se popularizaron y diseminaron por permitirnos afrentar el desafío de dar continuidad al sistema educativo, nos llevan, a quienes desde hace años estamos abordando estas problemáticas, a plantearnos una serie de preguntas sobre su sentido y sobre los costos de transacción asociados, que, desde luego, va más allá del uso instrumental.

¿Cómo afectan las tecnologías digitales y el uso de datos a la enseñanza, el aprendizaje y la toma de decisiones educativas en las instituciones universitarias? ¿Qué nociones de privacidad tienen sus directivos, docentes y estudiantes? ¿Con qué políticas de protección de datos personales cuentan? ¿Qué intereses tienen las empresas que ponen estas tecnologías a su disposición? ¿Existe una planificación estratégica respecto a los usos derivados de los datos que generan estudiantes y docentes? ¿Saben estudiantes y docentes hacia dónde van los datos que genera el ejercicio formativo en las plataformas digitales? La necesidad de poder responder a estas preguntas hace que cada vez sea más urgente examinar en detalle y con mirada crítica cómo las universidades están siendo «absorbidas» por una datificación acelerada y asimétrica que redefine las estructuras tradicionales de poder económico y social.

Complementando y defendiendo las aportaciones efectuadas en el capítulo anterior por Raffaghelli y Stewart (2022) respecto al potencial que tienen las universidades para combinar la reflexión teórica avanzada e interdisciplinaria con la investigación empírica y la práctica, y de esta manera hacer frente a la problemática de la datificación, el presente capítulo busca aportar un elemento más. En este sentido, en los tres apartados que lo componen, el capítulo postula la existencia de una institucionalidad propia en las universidades que defienda una política de transparencia respecto al modo de tratamiento

integral de datos que realice la institución, tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en la investigación. Junto a esto, que pueda favorecer un alfabetismo crítico en el uso de datos en la propia comunidad universitaria y también en las comunidades fuera de ella.

¿Qué es y cuáles son las consecuencias de la datificación en educación?

Las analíticas de aprendizaje (*learning analytics*) refieren a la medición, recopilación, análisis y elaboración de informes de datos sobre el progreso del alumnado y los contextos digitales en donde tiene lugar el aprendizaje (Sclater *et al.*, 2016). Estas huellas digitales (usualmente imborrables) pueden contribuir a comprender cómo el estudiantado aprende y optimizar así sus experiencias educativas (Policy Connect, 2016). Sumado a esto, las analíticas de aprendizaje social proporcionan las bases metodológicas para recopilar y analizar una gran cantidad de detalles sobre las interacciones del estudiantado en el aprendizaje en línea (Buckingham *et al.*, 2012; Manca *et al.*, 2016; Siemens, 2013).

La datificación se refiere al proceso mediante el cual sujetos, objetos y prácticas se transforman en datos digitales. Asociado con el auge de los dispositivos digitales, las plataformas y el *big data*, distintas voces expertas argumentan que la datificación se está intensificando a medida que se desarrollan más dimensiones de la vida social en los espacios digitales (Southerton, 2020; Selwyn y Gašević, 2020; Williamson, 2020). En este sentido, los datos que se generan a partir de nuestras interacciones con diversos sistemas y plataformas digitales usados con fines educativos revelan usos, percepciones, relaciones y construcciones de sentido en nuestras prácticas educativas.

Las principales instituciones dedicadas a la enseñanza superior se han inclinado mayoritariamente por utilizar servicios prestados por las grandes compañías internacionales (o *big tech*), las cuales han diseñado plataformas «a la carta» (Zuboff, 2019). Esto es: fáciles de aprender a utilizar, sencillas en sus procesos y eliminando la respon-

sabilidad de mantenimiento y seguridad desde un punto de vista técnico. La paradoja está en que a medida que las tecnologías se vuelven más sofisticadas, también se vuelven más opacas (Rivera-Vargas y Cobo, 2020).

Además, ¿qué pasa con todos los datos que quedan registrados como huellas de nuestras interacciones durante los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿De qué manera las instituciones de Educación Superior pueden ir más allá de ser donantes cautivas de sus datos y poder contar con una mayor soberanía de los datos creados o utilizados por sus docentes y estudiantes? ¿Qué hacer para que el uso masivo de datos no favorezca a unos y discrimine a otros?

De acuerdo con Pardo y Cobo (2020), «la diversificación de los sistemas inteligentes hará que sea cada vez más necesario desarrollar nuevos conocimientos vinculados con el papel que están jugando los algoritmos en el mundo de la educación» (p. 59). Necesitaríamos, entonces, comprender cuáles son las bases de una alfabetización crítica de datos y el uso de sistemas de inteligencia artificial más transparentes, así como también desarrollar nuevas capacidades institucionales que ayuden a educadores y administradores a adoptar estas herramientas de manera auditable, ética y democrática. Esta alfabetización no puede promoverse solamente individualmente, sino también institucionalmente.

No se trata de favorecer una alfabetización instrumental, sino de tener consciencia de cómo la toma de decisiones políticas y organizativas sobre los datos y las analíticas de aprendizaje influyen en la visión y el futuro de la educación universitaria. Las infraestructuras de datos no solo son resultados de procesos técnicos de alta complejidad, sino que se construyen con objetivos políticos que buscan producir y promover practicas sociales y educativas concretas (Williamson, 2020). Ante esta realidad, nos preguntamos: ¿Hacia dónde van las universidades en relación con los datos y cómo favorecer una toma de decisiones más consciente?

Centros de datos, ética y sociedad en las universidades: espacios de reflexión, problematización y acción

Este escenario complejo no puede ser abordado con soluciones simplistas ni de corto plazo, sino que requiere profundos debates, acuerdos y tomas de decisiones institucionales. Donde no debe estar implicado solo el profesorado; también el alumnado, el personal de administración, y, desde luego, la ciudadanía en su conjunto. Quienes escriben este capítulo llaman a la posibilidad, o más bien a la urgencia, de contar con soluciones concretas para que estas reflexiones tengan lugar. Planteamos la necesidad de crear «centros de datos, ética y sociedad» en las universidades. Entidades que deberían estar conectadas en red con otros espacios similares, pues de otra manera no podrían cumplir con su objetivo de velar por la privacidad y favorecer la alfabetización en datos de sus comunidades. Desde un enfoque posdigital (Cramer, 2014; Llamas, 2020), estos centros deberían poner el énfasis en el desarrollo y bienestar humano antes del solucionismo tecnologizante y de corto plazo.

Se propone concretamente la creación de centros, laboratorios o *hubs* en cada universidad que, desde el pensamiento crítico y el encuentro de diferentes disciplinas y especialidades, tenga como horizonte la generación de orientaciones prácticas respecto al cruce entre plataformas digitales, el uso de datos personales y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto puede contribuir a que las universidades no sean agentes pasivos –y, por ende, donantes involuntarios de su información– frente a la mercantilización –y a veces malversación– de los datos generados por su comunidad. Junto a esto, que tengan un mayor protagonismo frente a los temas tecnosociales de la agenda de hoy y mañana.

En cuanto al sentido de esta iniciativa, la existencia de estos centros debería ayudar a la comunidad universitaria a poder responder preguntas tales como: ¿Qué valores y propósitos hay detrás de la producción y uso de datos en la universidad? ¿Qué destino y qué uso se hace de los datos generados en la universidad? ¿Cómo proteger los datos personales y la privacidad del profesorado y el estudiantado?

¿Qué competencias debe tener el profesorado para proteger su acción docente en plataformas virtuales? ¿Cómo incorporar espacios de formación para estudiantes y profesorado para una mayor concientización sobre las implicancias del funcionamiento de las plataformas digitales?

Todas estas preguntas llevan implícitas, por un lado, la necesidad de promover un mayor conocimiento y conciencia sobre el fenómeno de la datificación en la universidad; por otro lado, una preocupación por el permanente riesgo al que está expuesta la universidad de alinearse con el cumplimiento de objetivos de tinte reproductor y productivo, en línea con lo que Zuboff (2019) define como «economía de datos». Desde este enfoque, a partir del desconocimiento de las posibilidades y límites de los datos generados por la comunidad universitaria, se refuerza el carácter extractivista de los grandes proveedores de plataformas y tecnologías digitales.

Desde luego, afrontar esta realidad es indispensable, y en absoluto significa ir en contra del avance de la técnica humana, ni negar los beneficios que pueden traer tanto las plataformas digitales, como los análisis de los datos de las trayectorias educativas. Es más bien implementar la duda y el escepticismo respecto a las bondades de estos manifiestos deterministas que abundan en Educación Superior, promoviendo y consolidando lo que Van Dijck *et al.* (2018) denominan la «plataformización de la sociedad». Este ejercicio supone un contrapeso, que busque el equilibrio y que tenga como objetivo central la utilización de plataformas digitales para enriquecer el sentido de las experiencias educativas entre estudiantes y docentes.

Caminos posibles ante tantos interrogantes

La propuesta de creación de centros de datos, ética y sociedad en instituciones universitarias busca la implicación y el compromiso de todo el ecosistema de la Educación Superior en cuestiones cruciales para la organización, la planificación y las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Es decir, esta propuesta puede ser considerada «reactiva» ante

los avances indiscriminados de las plataformas digitales en las trayectorias universitarias, y a su vez «proactiva» para generar los espacios necesarios de reflexión-acción sobre la cultura universitaria en la sociedad digital.

Más allá de los debates políticos en cuanto a qué plataformas utilizar, cómo implementarlas y qué uso le daremos, el foco está en la búsqueda de la construcción de una cultura institucional crítica inherente a cada organismo y sus miembros. Una adecuada consolidación de una «cultura de usos de datos» cívicamente saludable permitiría que las universidades puedan establecer de manera colectiva mejores condiciones sobre cómo se utilizan los datos de sus usuarios y usuarias (estudiantes, docentes, administrativos), no solo asegurando la protección de la privacidad y la seguridad, sino también implementando nuevos mecanismos de transparencia frente a posibles riesgos. Este alfabetismo también implica poder conocer las implicaciones legales y éticas asociadas al uso intensivo de datos. Por ejemplo, identificar el uso indebido de reconocimiento facial, auditar algoritmos que discriminen automáticamente por motivos como el color de piel, reducir los instrumentos de manipulación de información, auditar plataformas que afectan la atención o el comportamiento, generar propuestas que fortalezcan la ciberseguridad, promover dinámicas de prevención del plagio y la copia de exámenes, o fortalecer el conocimiento sobre propiedad intelectual, entre otras iniciativas.

Esta propuesta va más allá de abordar las temáticas de «educación mediática» y «uso crítico de las plataformas digitales» por docentes en materias específicas. Los centros emergen como una posibilidad de contar con un espacio institucional de análisis y de acción respecto a nuestras relaciones y usos de las tecnologías digitales, desde una perspectiva de justicia social (Raffaghelli, 2020). Junto a esto, que posibilite también la inclusión de otras maneras de concebir la construcción del conocimiento, incluyendo las subjetividades y percepciones de las juventudes respecto a la sociedad mediática (Boyd, 2018).

Estos centros deberían ser capaces de responder a la mayoría de estas cruciales preguntas sobre la universidad en la era digital: ¿Cómo llevar a cabo una docencia universitaria segura en las plataformas

virtuales disponibles? ¿Cómo ordenar la provisión de plataformas virtuales para la docencia y el aprendizaje en la universidad? ¿Cómo evitar la indiferencia y el desconocimiento generalizado respecto al cuidado de datos personales? ¿Cómo generar instancias de formación y concientización de estudiantes y docentes? ¿Cómo generar instancias de activismo, divulgación y transferencia de conocimiento a la sociedad? ¿Cómo incorporar una sección de análisis y promoción de privacidad, ciberseguridad, prevención del plagio, ética y propiedad intelectual de las principales plataformas digitales utilizadas por las y los jóvenes? ¿Cómo crear un espacio de formación continua sobre la economía de la atención y el modelo de funcionamiento de las plataformas digitales?

A modo de propuesta, consideramos que desde estos centros se debieran seguir estas iniciativas:

- Promover una política de transparencia que detalle el modo de tratamiento integral de datos que realice la institución tanto para la enseñanza como para la investigación.
- Crear campañas de sensibilización que beneficien a la comunidad universitaria en general, alrededor de preguntas como: qué son los datos, cómo se usan, quiénes los usan y para qué, qué riesgos existen y qué posibilidades.
- Ofrecer un servicio de «ombudsman» (defensor del pueblo) para estudiantes, personal docente y de administración que se hayan visto afectados respecto al uso de sus datos.
- Formar al profesorado universitario respecto al uso, posibilidades y límites de la datificación en las instituciones de Educación Superior.
- Favorecer el alfabetismo crítico en el uso de datos en la comunidad de estudiantes mediante la generación de competencias transversales en todos los planes de estudios de los grados universitarios. O bien, generar una asignatura sobre el tema en todos los grados universitarios.
- Analizar, auditar y categorizar bajo un protocolo transparente las distintas plataformas que utiliza la universidad en cuanto al nivel de protección de los datos de su comunidad educativa.

- Actuar en red con otros centros, tanto universidades como organizaciones de la sociedad civil, para que cada nodo pueda retroalimentarse de la generación de conocimientos, iniciativas y proyectos de los demás.

Consideramos que estas acciones concretas y sostenidas en el tiempo podrían crear las condiciones para la formación de una «cultura de datos» en Educación Superior.

Reflexiones finales

A medida que ha aumentado la conciencia política, comercial y pública en torno a las controversias de datos, los investigadores han comenzado a desarrollar una mejor comprensión de las consecuencias y la ética de los datos, el análisis, los algoritmos y la inteligencia artificial (AI Now, 2018). Sin embargo, dentro del campo de la Educación Superior, el uso e impacto de la generación y el uso de los datos permanecen relativamente poco investigados (Williamson, 2017; Bates *et al.*, 2020). Junto a esto, el ecosistema educativo de las universidades, que comprenden a sus directivos, equipos docentes y estudiantes, poco conoce acerca de los alcances de las implicaciones del uso de datos en educación.

Evidentemente, los retos descritos en este documento no son percibidos por igual por todos. Por ejemplo, hay quienes disputan la idea de que vivamos en el capitalismo de vigilancia que nos propone Zuboff (como acusa Cory Doctorow).[28] Pero asegurar que exista un intercambio de visiones es esencial para promover un abordaje diverso en perspectivas y profundamente democrático. Por ello resulta esencial crear espacios de investigación, reflexión, debate y formación sobre los alcances e implicancias del uso de datos en las plataformas digitales educativas; no solo es cada vez más imperante, sino que ha de comprenderse como un «pasaporte» necesario para evitar naufragar

28. Ver: https://onezero.medium.com/how-to-destroy-surveillance-capitalism-8135e6744d59

en un mundo pospandémico que parece depender cada vez más de las tecnologías digitales.

Contar con universidades y alumnado universitario con una robusta alfabetización crítica en el uso de los datos no es algo que habrá de limitarse a algún grado o especialización puntual. De la misma forma que cualquier persona que genera huella de carbono debe alfabetizarse ambientalmente, cualquier individuo que viva en una sociedad que atribuye un papel central a las tecnologías digitales tendrá que contar con las habilidades necesarias para comprender y utilizar datos de manera estratégica. La alfabetización en datos tendrá que abarcar un conjunto de habilidades tanto cognitivas (recopilar, depurar, interpretar, contextualizar, cuestionar, aplicar, representar y compartir) como sociales, económicas y políticas (conocer sus usos e implicaciones) asociadas a la utilización de datos desde una perspectiva crítica.

El exitoso desarrollo de estos centros universitarios no solo permitirá trabajar con datos de una mejor forma, sino también identificar y minimizar riesgos, así como actuar con un escepticismo inteligente para cuestionar la masificación de sistemas «inteligentes» que piensan y toman decisiones en nombre de la «sociedad digital».

Bibliografía

AI Now (2018). *AI now report 2018*. AI Now Institute.

Bates, T., Cobo, C., Mariño, O. y Wheeler. (2020). Can artificial intelligence transform Higher Education? *International Journal of Education Technology in Higher Education*, 17 (42), 1-20. https://doi.org/10.1186/s41239-020-00218-x

Caidi, N., Shankar, K., Dalbello, M. y Froehlich, T. J. (2005). How neutral can technology be? *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 42 (1). https://doi.org/10.1002/meet.14504201162

Cobo, C. (2019). Acepto las condiciones. *Usos y abusos de las tecnologías digitales.* Fundación Santillana.

Cramer, F. (2014). What is «post-digital»? *A Peer-Reviewed Journal About Research Values*, 3 (1), 10-24. https://doi.org/10.7146/aprja.v3i1.116068

Boyd, D. (2018). You think you want media literacy… Do you? *Data y Society. Points.* https://points.datasociety.net/you-think-you-want-media-literacy-do-you-7cad6af18ec2

Buckingham Shum, S. y Ferguson, R. (2012). Social learning analytics. *Educational Technology y Society*, 15 (3), 3-26. https://doi.org/10.1145/2330601.2330616

European Commisión (2020). *Digital Economy and Society Index (DESI).* European Commisión. https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=67086

Llamas, M. (2020). Postdigital ahora. *Cuadernos del Ahora*, 1, 1-13. https://eprints.ucm.es/id/eprint/61054/

Manca, S., Caviglione, L. y Raffaghelli, J. (2016). Big data for social media learning analytics: potentials and challenges. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12 (2), 27-39. https://doi.org/10.20368/1971-8829/1139

Pardo, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la Universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia*. Outliers School.

Policy Connect (2016). *From bricks to clicks. The potential of data and analytics in Higher Education*. Higher Education Commission.

Raffaghelli, J. (2020). Is data literacy a catalyst of social justice? A response from nine data literacy initiatives in Higher Education. *Education Sciences*, 10 (9), 233. https://doi.org/10.3390/educsci10090233

Raffaghelli, J. y Stewart, B. (2022). La complejidad como enfoque para la alfabetización de datos en la educación superior: hacia culturas de datos justas. En: P. Rivera-Vargas, R. Miño-Puigcercós y E. Passeron (eds.). *Educar con sentido transformador en la universidad*. Octaedro.

Rivera-Vargas, P. y Cobo-Romani, C. (2020). Digital learning: distraction or default for the future. *Digital Education Review*, 37, 1-16. https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/31813

Sclater, (2016). *Learning analytics in Higher Education. A review of UK and international practice full report*. https://www.jisc.ac.uk/reports/learning-analytics-in-higher-education

Selwyn, N. y Gašević, D. (2020). The datafication of Higher Education: discussing the promises and problems. *Teaching in Higher Education*, 25 (4), 527-540. https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1689388

Siemens, G. (2013). Learning analytics: the emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57 (10), 1380-1400. https://doi.org/10.1177/0002764213498851

Southerton C. (2020). Datafication. En: L. Schintler, C. y McNeely (eds.). *Encyclopedia of Big Data*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32001-4_332-1

Van Dijck, J., Poell, T. y De Waal, M. (2018). *The platform society.* Oxford University Press.

Williamson, B. (2017). *Big data in education: the digital future of learning, policy and practice*. Sage.

Williamson, B. (2020). La arquitectura oculta de la Educación Superior: construir una infraestructura de big data para la «universidad inteligente». En: L. Castañeda y N. Selwyn, (eds.) (2020). *Reiniciando la universidad. Buscando un modelo de universidad en tiempos digitales* (pp. 157-200). UOC.

Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power: Barack Obama's books of 2019*. Profile Books.

EPÍLOGO. Voces para la transformación educativa: hacia una universidad comprometida con la justicia y la equidad social

— **Raquel Miño-Puigcercós**
Universitat de Barcelona

— **Ezequiel Passeron**
Universitat de Barcelona

— **Pablo Rivera-Vargas**
Universitat de Barcelona

Partiendo de lo común

A pesar de proceder de diversos países, hablar distintas lenguas y dedicarnos a ámbitos de estudio y pensamiento educativo diferentes, quienes hemos participado en la elaboración de este libro compartimos una serie de convicciones que han hecho posible que salga a la luz. Durante la pandemia, nos encontramos virtualmente para reflexionar y dialogar en torno a la pregunta sobre el sentido de la educación en tiempos de pandemia. A todas y a todos nos preocupaba profundamente que quienes nos dedicamos a educar y a configurar el sistema educativo, estábamos dejando de lado lo que es realmente importante. Distraídos con innovaciones punteras, atractivas aplicaciones tecnológicas y «nuevos» modelos pedagógicos que nos venden como la panacea, parecía que habíamos olvidado lo que es realmente relevante en educación (Cobo, 2016).

La primera convicción que tenemos en común quienes hemos escrito este libro es que la educación debe estar comprometida con la defensa de los valores democráticos y la lucha por la justicia y la

equidad social. Esto es solamente posible mediante una mirada plurinacional, crítica y decolonial, que priorice el bienestar y el cuidado de todas las comunidades que conforman las sociedades. Por ello, la primera parte del libro nos aporta los fundamentos para pensar en cómo favorecer una transformación en la universidad, orientada a abordar estas prioridades desde un posicionamiento interdisciplinario (filosófico, pedagógico, sociológico y comunicacional) y multisituado.

Esta convicción compartida nos ha llevado, a la vez, a plantear la necesidad de dejar de ver pasar las reformas educativas como si no nos afectaran. En este sentido, la segunda parte del libro es una invitación a implicarnos en la comprensión de las reformas educativas y los nuevos currículums que se están desplegando en países de todo el mundo. Consideramos que solamente desde este compromiso podremos contribuir a formar un sistema educativo fundamentado en criterios interseccionales mediante un currículum que asegure la igualdad de oportunidades y a la vez el desarrollo de los saberes que mueven a cada estudiante que esté conectado con las necesidades reales de todas las comunidades, sin excepciones.

Otra preocupación que apareció en prácticamente todas las conversaciones entre quienes escribimos este libro fue cómo está afectando el creciente uso de tecnologías digitales al ecosistema educativo en su conjunto. Por ello, en la tercera y última parte del libro se busca sentar unas bases para promover el pensamiento reflexivo y crítico respecto a la promoción de un uso sensato de las tecnologías digitales en la universidad, y junto a esto, favorecer una mayor comprensión sobre el fenómeno de la datificación de la sociedad contemporánea. Al respecto, una de las principales prioridades destacadas en este libro es la construcción de culturas justas de datos, y donde creemos que la universidad puede desempeñar un rol relevante si promueve activamente la generación de espacios para la problematización y la reflexión sobre el fenómeno.

Como académicos y académicas, decidimos escribir este libro para que las ideas de quienes han participado en su escritura puedan ser leídas, debatidas y reconstruidas desde los espacios universitarios. Se trata de capítulos que interpelan directamente a los lectores y lectoras,

y donde proponemos algunas preguntas que consideramos esenciales de abordar en el presente y futuro de la universidad: ¿Cómo es el sistema educativo que queremos contribuir a formar? ¿Cuál puede ser nuestro posicionamiento respecto a la inmersión de tecnologías digitales en nuestras aulas? ¿Mediante qué acciones podemos contribuir a generar encuentros educativos en post de la justicia social?

Favorecer la transformación educativa desde la universidad

La primera parte del libro muestra las nefastas consecuencias que ha dejado el neoliberalismo en la universidad, limitando su potencial de implicación transformadora y de defensa de los valores democráticos esenciales. Al mismo tiempo, destaca su rol y potencial como institución promotora de pensamiento crítico y emancipador.

El análisis pone el foco en cómo la pandemia ha mostrado a la ciudadanía la importancia de buscar y construir el bien común en conjunto, lo que abre una ventana de oportunidad en torno al sentido de la universidad que podemos contribuir a construir a partir de ahora. En la misma línea, se aporta una mirada esperanzadora sobre la universidad. Se sostiene que la pandemia nos ha permitido valorarla en tanto espacio de encuentro y presencia, por sobre la velocidad y liquidez que caracteriza nuestra cotidianidad. Junto a esto, se apuesta por construir unas relaciones pedagógicas que por fin logren dar valor tanto a los saberes del estudiantado, como a los saberes no hegemónicos, potenciando lo endógeno desde un posicionamiento no colonial.

Finalmente, esta parte del libro abre también una ventana de oportunidad en el contexto actual, reconociendo que, si hay algo que nos deja esta pandemia, es justamente que la ética del cuidado se ha instalado en el discurso y en el sentido común educativo como un elemento clave e indispensable de enseñanza y, por tanto, como un sello de calidad integral del quehacer universitario.

Construyendo un sistema educativo transformador

En la segunda parte del libro se plantea la pregunta sobre cómo es el sistema educativo que queremos contribuir a conformar y en qué sentidos la reforma educativa de la LOMLOE puede representar una oportunidad histórica para poner las bases de un nuevo sistema en el estado español. Sitúa algunas de las bases que pueden orientar la reforma educativa: un currículum que favorezca un aprendizaje más personalizado, conectado con las comunidades de las cuales forma parte el estudiantado, que cumpla con unos mínimos que favorezcan la igualdad de condiciones, pero a la vez deje espacio para que cada estudiante explore sus máximos en aquello que más le apasiona.

Los espacios universitarios resultan únicos para el estudio de las reformas que se están implementando en todo el mundo y cada vez es más necesario que en Educación Superior nos comprometamos a adquirir una perspectiva global, aprendiendo sobre los retos compartidos y específicos que se están abordando en distintas regiones del mundo. El caso de los países nórdicos es relevante, ya que su cultura comunitaria basada en el respecto hacia la educación los ha llevado a construir un currículum que incluye competencias «para la vida», una alfabetización digital que pone el foco en el bienestar y unas culturas escolares que tratan de conectar con las necesidades de las distintas comunidades que constituyen la sociedad.

Las reformas educativas de muchos países coinciden en reivindicar la necesidad de transformar profundamente el modelo androcéntrico y sexista en el cual está basada la escuela moderna. Se presentan algunas claves sobre cómo construir un sistema educativo diseñado desde la equidad de género, que repiense los contenidos, el lenguaje, las relaciones y los roles que se favorecen desde todos los espacios educativos. Empezar a construir escuelas, currículums y relaciones sociales que dejen de reproducir las desigualdades estructurales es realmente urgente. Desde las universidades, podemos contribuir ampliamente a favorecer el pensamiento crítico, la educación afectivosexual libre de estereotipos y el análisis de las dimensiones que nos permitirán avanzar hacia la igualdad de género.

Finalmente, en las reformas que se están implementando alrededor del mundo, un aspecto central es el modelo de rendición de cuentas que se impone a los centros escolares. Se trata de un eje de la política que afecta profundamente las prácticas del profesorado, pero que a menudo queda fuera de los planes docentes en la formación de futuros educadores y educadoras. Venimos de un modelo que ha favorecido la evaluación estandarizada, la competición entre centros, la elección de escuela por parte de las familias y la autonomía escolar. Por ello, empezar a promover el estudio de las características de este modelo y las consecuencias que tiene para los centros es vital en las facultades de Educación.

Tecnologías educativas para la justicia social

Esta última parte del libro señala la necesidad de crear espacios y redes de cuidado, contención, reflexión, pensamiento y creación entre los distintos actores de la comunidad educativa respecto a la creciente digitalización de la sociedad. Y es que solamente siendo críticos en las preguntas y valientes para alzar la voz es que podremos recuperar el sentido del concepto «redes sociales» y como colectivos desentramar los atajos que generan las plataformas de hiperindividualización del consumo. La reflexión, el pensamiento crítico, el debate y la búsqueda de construcción de nuevos acuerdos es lo que nos permitirá ir hacia sociedades más justas y éticas para las y los ciudadanos que las conformamos. Es una firme convicción de quienes escriben este libro que el diálogo es la herramienta crucial para promover los posibles caminos que busquen desentramar la complejidad de la sociedad digital. Así, se pone en el eje de la discusión lo relativo a la calidad de las propuestas educativas y de los aprendizajes logrados por las instituciones, docentes y estudiantes en estos tiempos de «sismo tecnopedagógico».

Un aspecto que resulta central es el reto urgente que representa la cultura de datos en la cual estamos cada vez más inmersos. Esta cuestión se plantea como algo complejo, donde el contexto y la interacción del profesorado reflexivo y crítico es fundamental para la transfor-

mación de las escuelas y sus vínculos con los datos que generan. En este sentido, se propone que las universidades generen prácticas de datos emergentes a través de actividades tales como colaboratorios, *hackathons* y talleres, así como ejercicios de evaluación de la calidad, además de las actividades de investigación propiamente dichas, localmente significativas y conscientes del contexto ampliado global. Así, podremos imaginar una cultura de datos orientadas hacia la búsqueda de la justicia social.

Por último, se propone la creación de centros de datos, ética y sociedad en el ámbito de la educación universitaria, que puedan ser los encargados de generar espacios de problematización, reflexión y acción para fomentar una alfabetización en datos en toda la comunidad educativa. Los mismos serían parte de cada institución y a la vez estar en red con otros, incluyendo de manera integral un conjunto de habilidades tanto cognitivas (recopilar, depurar, interpretar, contextualizar, cuestionar, aplicar, representar y compartir) como sociales, económicas y políticas (conocer sus usos e implicaciones) asociadas a la utilización de datos desde una perspectiva crítica. La creación de estos centros universitarios no solo permitiría trabajar con datos de una mejor forma, sino también identificar y minimizar riesgos, así como actuar con un escepticismo crítico para cuestionar la masificación de sistemas «inteligentes» que piensan y toman decisiones en nombre de la «sociedad digital».

Lineamientos para políticas y acciones venideras

La cruel pedagogía del virus (De Sousa Santos, 2020) vino a recordarnos o a visibilizar que las vidas de todos los individuos que habitamos este planeta está entramada. Esto es, que no hay manera de salvarnos de manera individual, somos interdependientes unos con otros, no somos en solitario. En la educación sucede lo mismo. No aprendemos en soledad, aprendemos con los demás. La noción de red, que es la noción básica de la complejidad, es la que nos permite empezar a buscar otros modos de construcción colectiva de sentido. Quienes

escriben este libro promovieron un espacio virtual de pensamiento colectivo, en clave reflexiva, para poder identificar las preguntas claves que nos ayuden a repensar el sentido de la educación en el escenario contemporáneo.

Sostenemos que, como sociedades complejas y diversas, necesitamos volver a una mirada de la ecología política, con sentido colectivo y desde los vínculos para ir hacia nuevas formas de ser y estar en el mundo, en donde los cuidados estén en el foco de atención. La educación, en todas sus aristas, es un acto político fundamental para aprender a convivir en comunidad y a su vez promover otras maneras de construir sentido sobre la realidad, junto con otras personas. Para poder afrontar la complejidad de la sociedad contemporánea y reducir los bochornosos niveles de desigualdad con los que convivimos –ya antes de la pandemia– necesitamos mirar con otros ojos, que nos permitan imaginar otra ética, nuevas estéticas y maneras de comprendernos como personas en la naturaleza, enredadas en la vida y conviviendo.

Las escuelas y las universidades aparecen como espacios genuinos para promover nuevas maneras de abordar la complejidad de la sociedad contemporánea. En ese sentido pueden funcionar como pilares fundamentales para la emancipación de sus individuos (Garcés, 2020). Quienes formamos parte del ecosistema educativo tendremos que sostener el compromiso en la transformación social para ir hacia un futuro más justo y solidario.

Referencias

Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Penguin Random House.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

AUTORÍA

Coordinadores

Pablo Rivera-Vargas. Profesor lector del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona (UB). Miembro del Grupo de investigación ESBRINA «Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos» (2017SGR1248). Doctor en Educación y Sociedad (UB) y doctor en Sociología (Unizar). Su actividad de investigación está relacionada con la inclusión digital, la alfabetización digital crítica y la transformación educativa.

Raquel Miño-Puigcercós. Profesora lectora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Miembro del Grupo de investigación ESBRINA «Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos» (2017SGR1248). Doctora en Educación y Sociedad (UB). Su actividad de investigación está relacionada con las trayectorias de aprendizaje, la transformación educativa y la alfabetización digital crítica.

Ezequiel Passeron. Profesor asociado del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona (UB). Director institucional de Faro Digital. Doctorando en Educación y Sociedad de la Universitat de Barcelona. Miembro del Grupo de investigación ESBRINA «Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos» (2017SGR1248). Su actividad de investigación se centra en los cruces entre la comunicación, la educación y los medios digitales.

Autoras y autores[29]

Cristina Alonso. Profesora titular de Universidad, Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Doctora en Educación por la Universitat de Barcelona. Investigadora principal del Grupo de investigación ESBRINA «Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos» (2017SGR 1248). Sus intereses de investigación están focalizados en el estudio de las políticas y prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales.

Cristóbal Cobo. Doctor en Ciencias de la Comunicación (Universitat Autònoma de Barcelona). Especialista sénior en Educación y Tecnología del Banco Mundial. Sus intereses de investigación y publicación están en la intersección entre el futuro del aprendizaje, culturas de innovación y las tecnologías centradas en las personas.

César Coll. Catedrático emérito de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universitat de Barcelona. Doctor en Psicología por la Universitat de Barcelona. Director del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE). Sus intereses actuales tienen como foco el análisis de las prácticas educativas, el discurso educativo, el impacto de las TIC en la educación, la articulación de los escenarios de aprendizaje formal e informal y la personalización del aprendizaje escolar.

Silvina Casablancas. Doctora en Pedagogía con especialización en Tecnología Educativa por la Universitat de Barcelona. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Luján. Coordinadora de investigación en PENT FLACSO, Argentina. Sus intereses de investigación se vinculan al estudio del impacto de la tecnología educativa en las prácticas docentes en la universidad.

29. Por orden alfabético según apellido.

Ines Dussel. Profesora investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México. Doctora en Educación (Ph.D.) en la Universidad de Wisconsin-Madison. Sus intereses están vinculados a la investigación educativa, la formación docente y las políticas y pedagogías de la imagen en educación.

Ola Erstad. Profesor del Departamento de Educación de la University de Oslo, Noruega. Ha liderado diversos proyectos y redes de investigación financiadas por: Norwegian Research Council, Nordforsk y la EU. Sus intereses de investigación se vinculan a la tecnología educativa, fundamentalmente en alfabetización digital/mediática y el aprendizaje formal/informal (*learning lives*).

Carla Fardella. Profesora e investigadora en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello. Doctora en Psicología Social por la Universitat Autònoma de Barcelona. Investigadora principal del Centro Núcleo Milenio Autoridad y Asimetrías de Poder (Chile). Sus intereses investigativos se focalizan en el management académico y el estudio de las prácticas sociales.

Anna Forés. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat de Barcelona. Directora adjunta de la Cátedra de Neuroeducación de la Universitat de Barcelona. Sus intereses están vinculados a la neuroeducación, la resiliencia y la transformación educativa.

Marina Garcés. Profesora agregada en la Universitat Oberta de Catalunya. Doctora en Filosofía por la Universitat de Barcelona. Es impulsora del colectivo de pensamiento crítico Espai en Blanc y participa en diversos proyectos colectivos de experimentación pedagógica, cultural y social.

Henry Giroux. Catedrático y profesor de la Universidad de Mcmaster. A lo largo de su vida ha buscado desarrollar una teoría crítica de la educación, enfatizando las intersecciones cruciales entre el papel de la educación en las escuelas y universidades con el de la cultura y la vida pública.

Fernando Hernández-Hernández. Catedrático de la Universitat de Barcelona. Integrante del Grupo de investigación ESBRINA (https://esbrina.eu/es/inicio/) y de la red universitaria de investigación e innovación REUNID (http://reunid.eu). Sus intereses investigativos se vinculan a la cultura visual y al desarrollo de proyectos educativos en los centros escolares.

Gustavo Herrera. Profesor de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctorando en el Programa Filosofía Contemporánea y Estudios Clásicos de la Universitat de Barcelona, ANID Becas/doctorado en el extranjero-Becas Chile (72210041). Sus intereses de investigación son la filosofía de la educación, la evaluación, políticas y gestión educativa y las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.

Kristiina Kumpulainen. Profesora de Educación en la Universidad de Helsinki (Finlandia). Profesora asociada en Educational Technology and Learning Design en la Universidad Simon Fraser (Canadá). Sus intereses de investigación y publicación son la comunicación, el aprendizaje y la educación en la era digital, incluyendo temáticas como la alfabetización digital, la agencia y la identidad.

Antonio Membrive. Investigador predoctoral del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universitat de Barcelona. Miembro del del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE). Su actividad de investigación se relaciona con las trayectorias personales de aprendizaje, el impacto de las tecnologías digitales en el aprendizaje y las estrategias de personalización del aprendizaje escolar.

Pablo Neut. Doctorando en Educación y Sociedad de la Universitat de Barcelona. Miembro de Núcleo Milenio Autoridad y Asimetrías de Poder, NUMAAP (Chile). Su actividad de investigación se ha vinculado con el estudio de las violencias escolares, las relaciones de autoridad pedagógica y las pedagogías críticas.

Lluis Parcerisa. Profesor asociado en la Universitat Autònoma de Barcelona. Doctor en Sociología por la Universitat Autònoma de Barcelona y miembro del Grupo en Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS). Sus intereses investigativos se vinculan al estudio de las políticas educativas de rendición de cuentas y nueva gestión pública.

Juliana Raffaghelli. Profesora Agregada del Departamento de Psicología y Educación Universitat Oberta de Catalunya. Doctora en Investigación Educativa (Università Ca' Foscari Venezia). Sus intereses están relacionados con la enseñanza, el diseño del aprendizaje y la formación del profesorado en contextos globales de aprendizaje.

Joan Anton Sánchez-Valero. Profesor agregado en la Universitat de Barcelona. Doctor en Pedagogía en la Universitat de Barcelona. Miembro del Grupo de investigación ESBRINA «Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos» (2017SGR1248). Sus intereses de investigación están vinculados a la tecnología educativa y a la competencia digital docente.

Juana Maria Sancho Gil. Catedrática emérita de la Universitat de Barcelona. Integrante del Grupo de investigación ESBRINA (https://esbrina.eu/es/inicio/) y de la Red universitaria de investigación e innovación REUNID (http://reunid.eu). Sus intereses investigativos se sitúan en la tecnología educativa y en los nuevos contextos sociales de aprendizaje en la sociedad digital.

Neil Selwyn. Catedrático en la Facultad de Educación de la Universidad de Monash (Melbourne, Australia). Doctor en Sociología de la Universidad de Cardiff. Sus intereses de investigación se centran en la tecnología educativa y los medios digitales, desde experiencias de los estudiantes hasta la economía política de la educación tecnológica.

Bonnie Stewart. Profesora asistente de la Facultad de Educación de la Universidad de Windsor (Canadá). Doctora en Filosofía (Univer-

sity of Prince Edward Island, UPEI). Sus intereses de investigación están vinculados al impacto de las prácticas digitales emergentes en la Educación Superior y en la sociedad en general.

Marina Subirats. Catedrática emérita de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona. Fue directora del Instituto de la Mujer del Ministerio de Asuntos Sociales y concejala de Educación del Ayuntamiento de Barcelona. Ha escrito diversos libros y numerosos artículos sobre aspectos de género, educación y estructura social de Cataluña y España.

Macarena Trujillo. Académica de la Universidad de Playa Ancha de Chile e investigadora postdoctoral de la Universidad Rovira i Virgili. Socióloga, magíster en Género, doctora en Sociología e investigadora feminista. Trabaja en el ámbito de los estudios de género y educación, maternidades, migraciones y violencia contra las mujeres.

Antoni Verger. Catedrático en Sociología en la Universitat Autònoma de Barcelona. Miembro del Grupo en Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS). Su investigación se centra en el estudio de la relación entre las instituciones de gobernanza mundial y la política educativa.

ÍNDICE

Prólogo . . . 7

Presentación. Educar con sentido transformador en la universidad . . . 13
Contexto general . . . 13
Estructura y propuesta . . . 16
Referencias . . . 21

I. Favorecer la transformación educativa desde la universidad

1. De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia . . . 25
Introducción . . . 25
Una pedagogía de la clausura: la naturalización del orden educativo neoliberal . . . 26
Una pedagogía de las posibilidades . . . 28
Alfabetización cívica . . . 29
Profesores intelectuales públicos comprometidos colectivamente . . . 29
Educación Superior como esfera pública democrática . . . 31
Palabras finales . . . 33
Referencias . . . 34

2. Universidad y emancipación en tiempos de pandemia . . . 35
Introducción . . . 35
Reflexión y emancipación . . . 36
Emancipar las inteligencias . . . 37
Capitalismo disruptivo . . . 38
Sostenernos en la catástrofe . . . 39
Desobedecer el apocalipsis desde la universidad . . . 41

Reflexiones y preguntas finales 42
Referencias 44

3. Experiencias en la pandemia. Algunas reflexiones desde la universidad latinoamericana 45
Introducción 45
La condición material del trabajo educativo 48
Sobre los cuerpos y las presencias 49
Repensar las pedagogías universitarias en sus énfasis y sus modos de trabajo 51
Reflexiones finales 53
Referencias 53

4. Los sentidos del aprender de los jóvenes universitarios: entre el acomodo, la reapropiación y la resistencia 55
Introducción. De aprender con sentido a los sentidos del aprender 55
El aprender con sentido en la universidad 56
Investigar sobre qué sentidos dan los jóvenes al aprender en la universidad y más allá 57
Los sentidos del aprender (con sentido) de los jóvenes universitarios 58
La diferencia entre estudiar y aprender: aprender implica interiorizar, hacerlo propio 59
Aprender cómo sentirse afectado 60
Aprender como movimiento deseante 61
Aprender como búsqueda de una voz propia: los filtros 62
Aprender como resistencia 63
Reflexiones finales. Algunas aportaciones para quienes trabajan con jóvenes en la universidad y más allá 64
Agradecimientos 65
Referencias 65

5. Universidades que cuidan (y descuidan). La pandemia, una oportunidad de ser y estar en la academia 67
Introducción 67
La transformación de la Educación Superior contemporánea 68

Perspectiva desde la ética del cuidado en la Educación Superior 69
Pandemia: una oportunidad para construir universidades que cuidan . 72
Palabras finales 74
Bibliografía 74

6. Conversar para entrelazar en la universidad 79
Introducción 79
Entrelazado del cuidado 80
Entrelazados de imposibilidades (entre mascarillas y cámaras cerradas) 82
Entrelazado de aprendizajes 82
Entrelazado del «nos-otros» 83
Entrelazado de diseños formativos 84
Entrelazado de acompañamientos 85
Entrelazados de resiliencia 86
Palabras finales 87
Bibliografía 88

II. Construyendo un sistema educativo transformador

7. Personalización del aprendizaje escolar y reforma curricular: hacia un nuevo modelo educativo 91
Introducción 91
Hacia la personalización de los aprendizajes escolares 92
Una apuesta por la reforma curricular 94
Últimas palabras. De la transformación educativa a la transformación social 96
Referencias 98

8. La coeducación como propuesta de transformación social y equidad de género 99
Introducción 99
El papel de la educación en las relaciones de género: de la educación mixta a la coeducación 99

Reproducción del androcentrismo y el sexismo en la educación:
el currículo oculto de género 104
Reflexiones finales: esfuerzos por la institucionalización
y nuevos horizontes 106
Referencias 108

9. ¿Hacia dónde va la educación en los países nórdicos?
Retos para impulsar la equidad, el conocimiento y el bienestar 111
Introducción 111
Los sistemas educativos nórdicos en desarrollo 112
Alfabetización crítica y bienestar digital 114
Conectando escuelas y comunidades 117
Una visión colectiva de la enseñanza, la investigación y la
política educativa 118
Aprendizajes y retos para el futuro 120
Referencias 120

10. Reformas de nueva gestión pública en el sector educativo: el caso
de las políticas de autonomía escolar con rendición de cuentas 123
Introducción 123
La NGP y la expansión de las reformas gerenciales en la educación 124
La naturaleza dual de la autonomía escolar 126
Rendición de cuentas, estandarización educativa y performatividad 127
A modo de cierre: los efectos de las reformas SAWA 130
Referencias 131

III. Tecnologías educativas para la justicia social

11. ¿Por qué no todo es (ni debe ser) digital? Interrogantes para
pensar sobre digitalización, datificación e inteligencia artificial
en educación 137
Introducción 137
Preguntas para la reflexión entre docentes y estudiantes 138

¿Qué ha implicado la pandemia de la COVID-19 para la inclusión de tecnologías digitales en educación? 138
¿Qué perdemos sin educación presencial? 140
¿Por qué es importante reflexionar sobre el uso de plataformas virtuales entre profesorado y alumnado? 141
¿Por qué no todo es (ni debe ser) digital en educación? 142
¿Cómo abordar el potencial de la inteligencia artificial (IA) en educación? 143
¿Cómo favorecer un uso social y justo de los datos desde la educación? 144
Palabras finales 145
Referencias 147

12. Claves para reconfigurar las prácticas universitarias en pandemia: escuchar a sus protagonistas y analizar las experiencias 149
Introducción 149
La docencia universitaria en pandemia 150
Marcas que ha dejado el confinamiento 151
Competencias digitales que habilitan para dar clases en la virtualidad 153
Las universidades más allá de la pandemia 154
Andamiajes tecnopedagógicos 154
Colaboración entre pares 155
Formación continua disponible 155
Dimensionar y valorar las competencias de inicio de los jóvenes y sus vínculos tecnológicos 156
Apuntes a la vera del camino 157
La agenda pospandemia está por escribirse 158
Bibliografía 159

13. La complejidad como enfoque para la alfabetización de datos en la Educación Superior: hacia culturas de datos justas 161
Introducción. Los contornos de un problema complejo 161

Desenredando nudos: complejidad y alfabetización en datos del profesorado universitario . . . 164
Pensar los datos desde la complejidad . . . 165
Atravesar la complejidad en torno a los datos: construyendo culturas de datos justas . . . 166
¿Cuándo puede llegar a ser «justa» una cultura de datos? . . . 168
Referencias . . . 170

14. Datificación en Educación Superior. La necesidad de un abordaje reflexivo e integral . . . 175
Introducción. Diagnóstico inicial, riesgos y necesidades . . . 175
¿Qué es y cuáles son las consecuencias de la datificación en educación? . . . 177
Centros de datos, ética y sociedad en las universidades: espacios de reflexión, problematización y acción . . . 179
Caminos posibles ante tantos interrogantes . . . 180
Reflexiones finales . . . 183
Bibliografía . . . 184

Epílogo. Voces para la transformación educativa: hacia una universidad comprometida con la justicia y la equidad social . . . 187
Partiendo de lo común . . . 187
Favorecer la transformación educativa desde la universidad . . . 189
Construyendo un sistema educativo transformador . . . 190
Tecnologías educativas para la justicia social . . . 191
Lineamientos para políticas y acciones venideras . . . 192
Referencias . . . 193

Autoría . . . 195
Coordinadores . . . 195
Autoras y autores . . . 196

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Educar con sentido transformador en la universidad

El presente libro es el resultado de la iniciativa #educarconsentido, una serie de diálogos en clave educativa y en formato virtual promovida por el grupo de investigación ESBRINA de la Universidad de Barcelona y la ONG Faro Digital. Su objetivo ha sido construir un espacio de reflexión colectiva e internacional en torno a las principales interrogantes y desafíos que emergen ante la creciente digitalización de la vida cotidiana, y que fueron abruptamente acentuados con la pandemia de la COVID-19. Más allá de la diversidad de temas abordados en estos casi dos años de #educarconsentido, el objetivo del presente libro es acercar a sus lectores aquellas ideas y reflexiones que estuvieron especialmente focalizadas en la universidad y sus comunidades académicas.

Cada uno de los capítulos busca favorecer la comprensión de la sociedad de la cual formamos parte y plantear cómo desde las universidades no solo es posible aportar claves para la generación de conocimientos y la formación, sino también para la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Pablo Rivera. Profesor lector del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (UB). Doctor en Educación y Sociedad (UB) y en Sociología (Universidad de Zaragoza). Forma parte del grupo de investigación ESBRINA. Su actividad de investigación está relacionada con la inclusión digital, la alfabetización digital crítica y la transformación educativa.

Raquel Miño. Profesora lectora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (UB). Doctora en Educación y Sociedad (UB). Forma parte del grupo de investigación ESBRINA. Su experiencia como investigadora se centra en las trayectorias de aprendizaje de los jóvenes, los procesos de transformación educativa en Secundaria y la alfabetización digital crítica.

Ezequiel Passeron. Profesor asociado del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (UB). Doctorando en Educación y Sociedad (UB). Cofundador de Faro Digital. Forma parte del grupo de investigación ESBRINA. Su experiencia pasa por estudiar los cruces entre educación, comunicación y medios digitales.

Octaedro

IDP Institut de Desenvolupament Professional

ice